

POÉTICAS DA DOCÊNCIA:

A ARTE E A FORMAÇÃO ESTÉTICA NAS NARRATIVAS
(AUTO)BIOGRÁFICAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL

FRANCISCA PALOMA ALMEIDA VITAL

Fortaleza, 2025.



INSTITUTO FEDERAL INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ – IFCE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES –PPGARTES

FRANCISCA PALOMA ALMEIDA VITAL

**POÉTICAS DA DOCÊNCIA: A ARTE E A FORMAÇÃO ESTÉTICA NAS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

FORTALEZA

2025

FRANCISCA PALOMA ALMEIDA VITAL

POÉTICAS DA DOCÊNCIA: A ARTE E A FORMAÇÃO ESTÉTICA NAS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Artes do Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) - Campus Fortaleza, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestra em Artes. Área de concentração: Artes.

Orientador(a): Profa. Dra. Luciane Germano Goldberg.

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal do Ceará - IFCE
Sistema de Bibliotecas - SIBI

Ficha catalográfica elaborada pelo SIBI/IFCE, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

VITAL, FRANCISCA PALOMA ALMEIDA.

POÉTICAS DA DOCÊNCIA : A ARTE E A FORMAÇÃO ESTÉTICA NAS NARRATIVAS
(AUTO)BIOGRÁFICAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL / FRANCISCA PALOMA
ALMEIDA VITAL. - 2025.

283 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal do Ceará, Mestrado Profissional em Artes, Campus
Fortaleza, 2025.

Orientação: Profa. Dra. Luciane Germano Goldberg.

1. Narrativas (Auto)biográficas. . 2. Formação Estética. . 3. Professoras de Educação Infantil. . 4.
Experiência artística.. I. Título.

CDD 700

FRANCISCA PALOMA ALMEIDA VITAL

POÉTICAS DA DOCÊNCIA: A ARTE E A FORMAÇÃO ESTÉTICA NAS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Artes do Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) - Campus Fortaleza, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestra em Artes. Área de concentração: Artes.

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Luciane Germano Goldberg

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Luciane Germano Goldberg (IFCE)

Professora Orientadora

Profa. Dra. Luciana Esmeralda Ostetto (UFF)

Membro da Banca Examinadora

Prof. Dr. Alexandre Santiago da Costa (UFC)

Membro da Banca Examinadora



Dedico este trabalho aos meus pais, à minha irmã, às minhas tias-avós (*in memoriam*) e ao meu companheiro Felipe, que fiaram suas histórias sublimes e fantásticas na minha narrativa.

AGRADECIMENTOS

Esses dias, eu pensava em como escrever os agradecimentos. Esse pensamento me fez perceber o quanto foi importante olhar para a minha história de vida no decurso desta pesquisa, me trazendo a compreensão de que os agradecimentos é uma maneira sensível e bonita para reconhecer as pessoas que estiveram ao meu lado e contribuíram para que esse dia memorável se tornasse real. Início este agradecimento a Deus e as forças do universo, pois todos nós precisamos de fé e proteção para o nosso caminhar efêmero e terreno.

Aos meus pais por todo cuidado, educação, apoio, diálogo e orientação sobre a vida e o mundo.

As minhas tias-avós, que em vida, me ensinaram a cozinhar, costurar, rezar e a gostar de novelas mexicanas.

A minha irmã Priscila e a minha cunhada Andressa pelas trocas cuidadosas e apoio durante a construção do meu projeto artístico, na coleta de terra-barro, na organização dos materiais e na composição fotográfica.

Ao meu companheiro Felipe que acreditou em mim e me ajudou na concretização de projetos-sonhos.

A Capitu, minha cadela, que ficou deitada embaixo da minha escrivaninha, enquanto eu escrevia e produzia.

A minha orientadora Luciane Goldberg que me ajudou a conectar o meu mundo do lado de dentro com o mundo do lado de fora, entrelaçando sensibilidade, narrativa e pesquisa.

A banca composta pela professora Luciana Ostetto e pelo professor Alexandre Santiago que iluminaram com reflexões e novas ideias o percurso da escrita.

A professora Ipê Amarelo por ter partilhado com tanta generosidade a sua história.

A minha (para sempre) coordenadora pedagógica Rosângela Ferro que acreditou, junto comigo, que era possível pensar e praticar outra pedagogia para estar com os bebês e as crianças, acolhendo-os em sua inteireza.

A todos os bebês e famílias que me ensinaram sobre respeito, cuidado e sutilezas na docência.

As minhas grandes e verdadeiras amigas Renata Facó, Ana Carine Paiva, Ana Paula Furtado e Naiana Maia que nem tenho palavras para descrever a força destas mulheres e o apoio nos momentos mais desafiadores que atravessaram esse percurso.

Ao meu querido amigo Leandro que acreditou em mim e na minha competência.

Às pessoas que compõem o grupo Mirare, em especial a professora Silvia Helena Cruz e Sabrina Lopes, que me ensinaram muito sobre uma pedagogia que é respeitosa, ética, estética e política.

Ao Instituto Federal do Ceará (IFCE) pela oferta do Mestrado Profissional em Artes que me formou como artista.

Aos meus colegas-artistas do mestrado por todos os saberes partilhados, boas risadas e parcerias.

Por fim, a tantas outras pessoas que atravessaram o meu caminho, fiando suas histórias, algumas vezes breves ou profundas, mas sempre deixando marcas na minha história de vida.

“A memória é costureira, e costureira caprichosa. A memória faz a sua agulha correr para dentro e para fora, para cima e para baixo, para cá e para lá. Não sabemos o que vem em seguida, o que virá depois. Assim, o ato mais vulgar do mundo, como o de sentar-se a uma mesa e aproximar o tinteiro, pode agitar mil fragmentos díspares, ora iluminados, ora em sombra, pendentes, oscilantes, e revirando-se como a roupa branca de uma família de quatorze pessoas, numa corda ao vento”.

Orlando Woolf

RESUMO

Como professoras, que atuam na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, entrelaçam as experiências formativas em/com arte e a dimensão estética, da infância à docência, através de processo reflexivo por meio de narrativa (auto)biográfica? Essa pesquisa qualitativa (Minayo, 2013), que emerge a partir deste questionamento, tem como objetivo compreender os atravessamentos da arte e da dimensão estética no processo formativo de professoras de Educação Infantil, encontrando na abordagem (auto)biográfica (Delory-Momberger, 2006; Josso, 2004; Ferrarotti, 1991, 2014; Passeggi, 2008, 2013), aporte teórico-metodológico para a elaboração das discussões e reflexões. Os sujeitos participantes da pesquisa foram duas professoras que atuam na Educação Infantil, incluindo esta pesquisadora, que colabora com a produção de dados, partindo de sua própria narrativa no intuito de compor uma relação dialógica com a história de outra professora participante da pesquisa. Portanto, essa pesquisa é construída por meio de uma pesquisa narrativa (auto)biográfica, a partir das experiências artísticas e estéticas, sendo a narrativa autobiográfica da pesquisadora e a narrativa (auto)biográfica de uma professora, ambas docentes da Educação Infantil, matéria de investigação. O material biográfico produzido revelou que as experiências estéticas vivenciadas através das relações que estabelecemos com a família, com a natureza, em viagens, na comunidade nos espaços formativos e com o mundo nos formam esteticamente ao longo de nossas vidas. Além disso, destaco que a política pública para a Primeira Infância de Fortaleza, denominado de Programa Ateliê, teve um forte impacto quanto a formação estética, crítica, política e sensível das professoras, possibilitando a ampliação dos seus conhecimentos acerca do mundo sensível e equilíbrio entre o pensar e o sentir na docência e na prática pedagógica com bebês e crianças. Por fim, como produto desta pesquisa foi produzido um diário de itinerância intitulado como “Caminhos da terra” que é composto pelo singular plural que compõe os processos auto/hetero/eco formativos da professora-narradora e suas reverberações em seus processos formativos estéticos.

Palavras-chave: Narrativas (auto)biográficas. Formação Estética. Professoras de Educação Infantil. Experiência artística.

RIASSUNTO

In che modo gli insegnanti che lavorano nell'educazione della prima infanzia nella Rete Educativa Municipale di Fortaleza intrecciano le esperienze formative in/con l'arte e la dimensione estetica, dall'infanzia all'insegnamento, attraverso un processo riflessivo tramite la narrazione (auto)biografica? Questa ricerca qualitativa (Minayo, 2013), che nasce da questa domanda, si propone di comprendere le intersezioni dell'arte e della dimensione estetica nel processo di formazione degli insegnanti della prima infanzia, trovando nell'approccio (auto)biografico (Delory-Momberger, 2006; Josso, 2004; Ferrarotti, 1991, 2014; Passeggi, 2008, 2013), un supporto teorico e metodologico per l'elaborazione di discussioni e riflessioni. I soggetti che hanno partecipato alla ricerca sono stati due insegnanti che lavorano nel settore dell'educazione della prima infanzia, tra cui questa ricercatrice, che ha collaborato alla produzione dei dati, partendo dalla propria narrazione per comporre una relazione dialogica con il racconto di un'altra insegnante partecipante alla ricerca. Pertanto, questa ricerca è costruita attraverso una ricerca narrativa (auto)biografica, basata su esperienze artistiche ed estetiche, con la narrazione autobiografica del ricercatore e la narrazione (auto)biografica di un insegnante, entrambi docenti di Educazione della prima infanzia, come oggetto di indagine. Il materiale biografico prodotto ha rivelato che le esperienze estetiche vissute attraverso le relazioni che stabiliamo con la famiglia, con la natura, nei viaggi, nella comunità, negli spazi di formazione e con il mondo ci modellano esteticamente per tutta la vita. Inoltre, vorrei sottolineare che la politica pubblica per la prima infanzia a Fortaleza, chiamata Programma Ateliê, ha avuto un forte impatto sulla formazione estetica, critica, politica e sensibile degli insegnanti, consentendo loro di ampliare la conoscenza del mondo sensibile e l'equilibrio tra pensiero e sentimento nell'insegnamento e nella pratica pedagogica con neonati e bambini. Infine, come prodotto di questa ricerca, è stato prodotto un diario itinerante intitolato "Sentieri della terra", che è composto dal singolare plurale che costituisce i processi formativi auto/etero/eco dell'insegnante-narratrice e i loro riverberi nei suoi processi formativi estetici.

Parole chiave: Narrazioni (auto)biografiche. Formazione estetica. Insegnanti di educazione della prima infanzia. Esperienza artistica.

LISTA DE IMAGENS E FOTO-ENSAIOS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 - Foto-ensaio: Bordado em fotografia | 26 |
| Figura 2 - Foto-ensaio: Janelas para o mundo | 43 |
| Figura 3 - Primeiro encontro com a minha narrativa | 57 |
| Figura 4 - Docente Guerreiro | 82 |
| Figura 5 - O leão das crianças de Reggio | 91 |
| Figura 6 - Cartografia da dimensão estética | 96 |
| Figura 7 - Foto-ensaio: Espaços de ateliês em 6 (seis) unidades escolares do município de Fortaleza | 110 |
| Figura 8 - Ação de intercâmbio no CEI Mário Quintana no espaço do ateliê..... | 116 |
| Figura 9 - Foto-ensaio: A docência com os bebês | 119 |
| Figura 10 - Espiralar o conhecimento | 121 |
| Figura 11 - Foto-ensaio: álbuns de família - Quando bebê..... | 127 |
| Figura 12 - Foto-ensaio: álbuns de família - Em passeios e festividades..... | 128 |



| | |
|--|-----|
| Figura 13 - Foto-ensaio: álbuns de família - Na escola | 129 |
| Figura 14 - Foto-ensaio: álbuns de família - Chegada da minha irmã | 130 |
| Figura 15 - Foto-ensaio: álbuns de família - Aniversários | 131 |
| Figura 16 - Foto-ensaio: álbuns de família - Passagem do tempo | 132 |
| Figura 17 - Foto-ensaio: álbuns de meus - Entre o percurso formativo e a docência..... | 142 |
| Figura 18 - Foto-ensaio: álbuns de meus - Atravessamentos de saberes | 143 |
| Figura 19 - Foto-ensaio - Olhar o mundo ao longo dos anos | 150 |
| Figura 20 - Autorretrato | 151 |
| Figura 21 - Foto-ensaio: A poética da docência com os bebês | 152 |
| Figura 22 - Uma troca de fraldas | 161 |
| Figura 23 - Foto-ensaio: Docência com os bebês | 166 |
| Figura 24 - Foto-ensaio: Viagem à cidade de Reggio Emilia - Itália | 179 |
| Figura 25 - Foto-ensaio: Ser uma professora-artista | 185 |



Figura 26 - Foto-ensaio: O primeiro dia de estágio na escola Calicanto... 186

Figura 27 - Foto-ensaio: O segundo dia de estágio na escola Calicanto... 189

Figura 28 - Foto-ensaio: O terceiro dia de estágio na escola Calicanto 192

Figura 29 - Foto-ensaio: A terra-barro nas cidades nordestinas 196

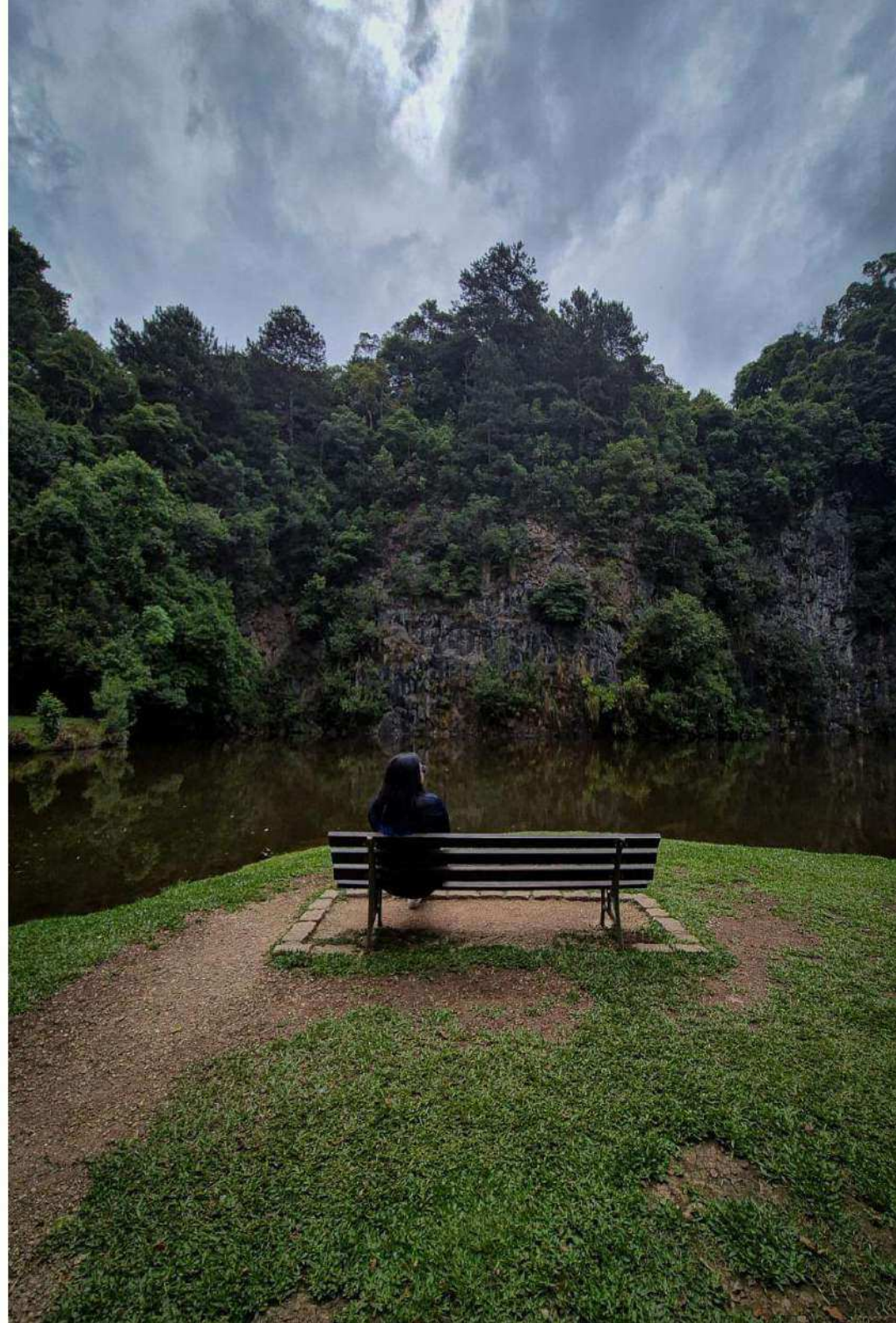
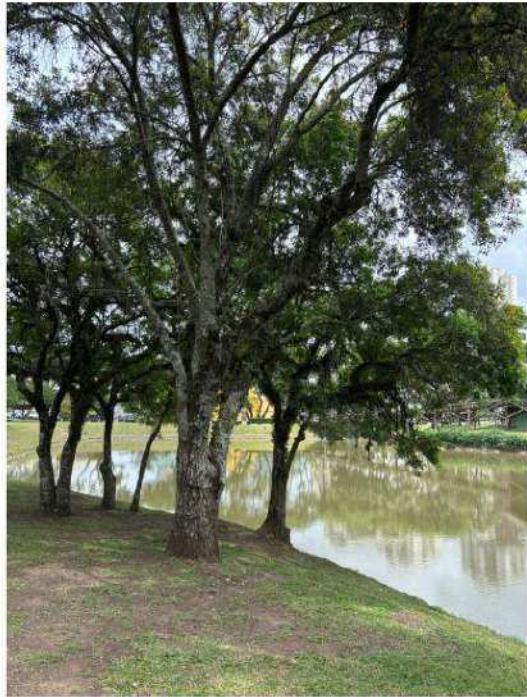
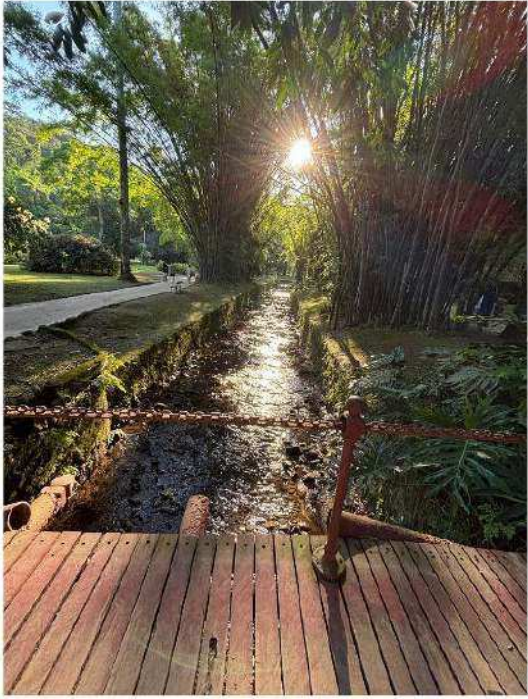
Figura 30 - Foto-ensaio: Processo de produção de tinta a base de solo 199

Figura 31 - Foto-ensaio: Planejando o espaço para a entrevista no parque urbano Adahil Barreto, dezembro de 2024 204

Figura 32 - Professora Ipê Amarelo 207

Figura 33 - Foto-ensaio: Memórias, dezembro de 2024 210





LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 – Teses e dissertações na plataforma da BDTD | 36 |
| Quadro 2 – Estudos e pesquisas identificadas nos portais da ANPED e CAPES | 36 |
| Quadro 3 – Outras produções acadêmicas | 37 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|---------|--|
| ASIHVIF | Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação |
| ANPED | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| BDTD | Biblioteca Digital de Teses e Dissertações |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEI | Centro de Educação Infantil |
| CF | Constituição Federal |
| DCNEI | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| FEIC | Fórum de Educação Infantil do Ceará |
| IFCE | Instituto Federal do Ceará |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| MEC | Ministério da Educação |
| MLPI | Marco Legal da Primeira Infância |
| MLPIF | Marco Legal da Primeira Infância de Fortaleza |
| PMDE | Programa Municipal de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino |
| PMPIF | Plano Municipal pela Primeira Infância de Fortaleza |
| PNPI | Plano Nacional pela Primeira Infância |

PPGARTES

Programa de Pós-Graduação em Artes

RNPI

Referencial Nacional Primeira Infância

UFC

Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1. DA TERRA AO PIGMENTO: UM CONVITE À CONVERSA | 23 |
| 2. CAMINHOS DA TERRA-BARRO: ILUMINURAS PELOS CAMPOS TEÓRICO E METODOLÓGICO | 33 |
| 2.1. Arte, formação estética, narrativas (auto)biográficas e Educação Infantil: mapeando produções..... | 35 |
| 2.2. Os grãos de terra colhidos no chão: a abordagem metodológica da pesquisa | 45 |
| 2.3. Molhar a terra para enxergar os pigmentos: os itinerários da Pesquisa (Auto)biográfica | 55 |
| 3. INTIMIDADE COM A MATÉRIA: ENTRE CONCEITOS E PRINCÍPIOS | 64 |
| 3.1 A formação estética docente: por entre o ser, o estar e o fazer | 66 |
| 3.2. Abordagem de Reggio Emilia em diálogo: o ateliê como estratégia para a dimensão estética | 85 |
| 3.3. O ateliê na cidade de Fortaleza: inspirações e concepções | 98 |
| 4. POÉTICA DA TERRA: LAMPEJOS DE MEMÓRIAS SOBRE O MEU EXISTIR EM DIÁLOGO COM A ARTE | 117 |
| 4.1. Na terra é onde a vida se revela: Memórias da infância e adolescência | 133 |
| 4.2. Atenção, cuidado, respeito e paixão pedem a terra e o ser humano: A arte de uma pedagoga em formação | 144 |
| 4.3. “Uma rã me benzeu com as mãos na água”: Ser professora de bebês | 153 |
| 4.4. Pedagogia, arte e cultura: linhas que se cruzam em diálogo | 169 |
| 4.5. Ser professora-artista: uma atelierista em formação | 175 |
| 4.6. Artesanias com a matéria terra: meu fazer artístico | 197 |

| | |
|---|------------|
| 5. EXTRAÇÃO DOS PIGMENTOS: DIÁLOGOS ENTRE AS PROFESSORAS PARTICIPANTES | 202 |
| 5.1. Uma composição de pigmentos: experiências estéticas nas memórias da infância | 211 |
| 5.2. As tonalidades: experiências estética e artísticas na formação e docência | 216 |
| DEPOSITAR A TINTA SOBRE O PAPEL: DO CHÃO À TELA | 234 |
| REFERÊNCIAS | 238 |
| APÊNDICE A - CAMINHOS DA TERRA: UM DIÁRIO DE ITINERÂNCIA PRODUZIDO ENTRE ARTESANIAS E REFLEXÕES..... | 253 |
| APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PROFESSORA PARTICIPANTE | 276 |
| APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A GESTÃO DA ESCOLA | 277 |



**Da terra
ao pigmento**

1. DA TERRA AO PIGMENTO: UM CONVITE À CONVERSA

Escrever é um ato de coragem. Expor, através da escrita, ideias, hipóteses, pensamentos e argumentos sobre uma determinada temática é uma ação que necessita de um tempo de reflexão, de diálogos, de leituras, de construção, de elaboração e de criação. A construção desta pesquisa acadêmica e artística se irrompe a partir das minhas experiências e inquietações como professora da Educação Infantil, como formadora de professores(as), que também atuam nessa etapa da educação básica, e de reflexões sobre o lugar que ocupa a arte no espaço escolar que atende crianças de 0 a 5 anos de idade.

Estar no mestrado em artes trouxe à tona inúmeras memórias do vivido que provocaram em mim um frenesi de pensamentos, criando um espaço interior de questões e inquietações sobre a dimensão artística e estética na escola da infância, me instigando a contextualizar a arte dentro do campo formativo e educacional. Assim, estar neste espaço formativo, me trouxe a possibilidade de compreender a arte como uma linguagem com conhecimentos previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), assim como uma forma de expressão que nos causa assombro, maravilhamento, efeito de surpresa e contentamento, nos convocando a evitar o direcionamento dos nossos sentidos e saberes para um único ponto de vista.

Considero que ter vivenciado e participado da implementação do Projeto Ateliê na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza em 2017, como professora no Centro de Educação Infantil Mário Quintana, aguçou dentro de mim inúmeras reflexões e inquietações acerca dos conceitos de arte, estética, criatividade e imaginação, trazendo reverberações na minha prática pedagógica com os bebês, ao mesmo tempo em que provocou uma profunda curiosidade sobre o Ateliê que foi estruturado pelo professor italiano Loris Malaguzzi, inspiração para esse Programa de Rede.

O Projeto Ateliê na Educação Infantil tem o intuito de “[...] implementar ações e espaços de ateliês, por adesão, nas unidades escolares que ofertam Educação Infantil, sendo norteado por valores que emergem do diálogo entre a prática e a teoria, como os valores da participação/democracia, da diferença, da subjetividade e do cuidado das relações” (Fortaleza, p. 06, 2020). Ainda destaco que 2020, o Projeto Ateliê passa a ser denominado de Programa Ateliê, ao integrar o Marco Legal da Primeira Infância (lei nº 11.070 de 2020), legislação que estabelece

os princípios e as diretrizes relativas às políticas públicas para crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos, tornando-se uma legislação municipal que precisa ser respeitada e cumprida.

Outro momento imprescindível que me atravessou no decorrer da construção desta pesquisa, foi o encontro com o livro, “Eco-arte com crianças” da artista e arte-educadora dinamarquesa Anna Marie Holm, em que me senti convidada a dialogar com a autora, principalmente pelo fato dela pensar a relação das crianças com a natureza, entendendo-a como um idioma da infância e como uma possibilidade de experimentar, criar e produzir arte. No prefácio deste livro a autora enfatiza “Esqueça as formalidades e o desejo de sucesso. Remova as camadas superficiais da aparência. De que se trata a arte, no fundo?” (Holm, 2015, p.09). Essa pergunta ecoa pela minha mente e pelo meu corpo, principalmente quando reflito sobre a arte ser uma formidável ferramenta para exploração e descoberta do mundo. Além disso, essa leitura me trouxe a possibilidade de pensar no barro, na argila, na água, no vento, no sol como elementos que me conectam com a vida, com o mundo natural, com as memórias de infância em meio à natureza e que trouxeram um olhar mais sensível e sublime para as crianças e para a escola.

As leituras e discussões fomentaram reflexões sobre a impossibilidade de transpor uma abordagem de um lugar para outro, mas podemos nos inspirar, concordar e, até mesmo discordar, para pensarmos e estruturamos a nossa própria pedagogia e os modos de ser e estar com as crianças no cotidiano. Isso se torna visível, quando Anna Marie Holm enfatiza sobre a abordagem de Reggio,

Eu sou um livro de histórias ambulante. Já experimentei diferentes possibilidades de desenhar e pintar com as crianças. Cheguei à escola na época em que era chamada de escola de desenho. Ensinavam-nos a desenhar em folhas de papel quadriculado. Nos meados da década de 60, sentimos que algo diferente estava a caminho. [...] Alguém havia descoberto Reggio Emilia, no norte da Itália. Lá haviam construído creches diurnas em torno de um estúdio de pintura. Ali, a criança criativa era o centro. A estética tinha um papel central. Encontrar aquele lugar tinha a ver com os anos 80, quando o interesse pelas habilidades criativas da criança tinha gradualmente ressurgido. Passou, então, a ser considerado moderno contratar artistas para realizar projetos artísticos e de decoração em conjunto com crianças. E ainda é assim. A arte é "in". Mas eu acho muito perigoso o fato de ela ser a expectativa sempre no sentido de que o resultado será positivo e de que se pode aplaudir, porque as crianças são muito boas e coisas maravilhosas serão criadas. Eu mesma penso assim, mas gostaria de dar um passo adiante, porque, agora, a estruturação de todo o maravilhoso potencial artístico que as crianças possuem já caminha bem (Holm, 2005, p.14 e 15).

Entendo que a ideia de Loris Malaguzzi teve um grande impacto nas escolas da infância, uma vez que possibilitava o diálogo com as outras áreas como arte e arquitetura e cultivava nas escolas a imaginação e criação de adultos e crianças. Todavia, é importante termos consciência de

que mais que artistas-professores ou atelieristas, é necessário docentes nutridos de sensibilidade, maravilhamento, curiosidade e conhecimentos sobre as múltiplas linguagens, uma vez que estas contribuem oxigenando a vida humana.

Esse diálogo com Anna Marie Holm também ganha profundidade reflexiva à medida em que eu acessava outros livros, entrevistas e vídeos da artista no *YouTube*, assim como quando eu pensava sobre o lado de fora como lugar de (r)existência e de experiência para o direito de conhecer e investigar sobre os fenômenos da natureza. A artista criava ateliês ao ar livre para bebês e crianças, tendo a natureza e alguns materiais de largo alcance¹ - jornais, bacias de alumínio, colheres de paus, entre outros -, como elementos que geram energia criadora, poética, imaginativa e exploratória. “Tudo o que está ao nosso redor pode ser utilizado como material para pesquisa das crianças de modo que se dermos às crianças a mesma liberdade no processo artístico que lhe damos em suas brincadeiras, as crianças chegarão à excelência no aprimoramento do processo criativo” (Holm, 2005, p.09).

Isso se torna possível a partir de um movimento fecundado numa imagem de criança livre, competente e autônoma e que enxerga no cotidiano da escola uma cultura da infância sustentada pela investigação, criação e expressão – por cultura da infância, entendo como uma série de valores, códigos e relações, elaborados pelas crianças, por meio das brincadeiras. Para Corsaro (2011) às culturas infantis são “[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais” (Corsaro, 2011, p.128). Desse modo, a criança experimenta a cultura e produz cultura ao brincar, ao se expressar e ao se relacionar com o outro.

Com essas considerações, percebemos que a natureza se torna algo muito caro e imprescindível para crianças e adultos. Quando estabelecemos na escola de Educação Infantil o contato das crianças com o mundo natural, revelamos as nossas intencionalidades que vão desde a preservação, respeito e conservação como também a nossa concepção de infância e educação, sendo que esta não deve ser engessada e programada, e sim, cíclica, estética, ética, horizontal, criativa, de bem-estar e de relação qualificada, devendo ser construída em parceria com os bebês e crianças.

¹ Segundo Leontiev (2010) esses materiais oferecem a possibilidade de mobilizar as mais variadas ações, durante as quais as crianças podem atribuir diversos significados, ao contrário dos brinquedos sugestivos como bonecas, panelinhas, carrinhos, entre outros., que habitualmente apresentam propostas prontas e podem ser determinantes no curso da brincadeira.

Anna Marie Holm (2005) ainda nos ajuda a pensar como a arte é uma ferramenta maravilhosa para se explorar o mundo. Os conceitos de exploração e investigação fazem parte da essência humana, uma vez que somos indivíduos observadores, curiosos e questionadores. A professora italiana Monica Guerra (2022) enfatiza que situar esses termos no contexto educacional amplia a possibilidade de explorar os conhecimentos. Portanto,

O ato de explorar se refere intrinsecamente à vida. Não por acaso, de fato, o conceito de exploração encontra-se em numerosos âmbitos e campos do saber, interpretado de modo naturalmente diferente, ainda que em algumas transversais idades estejam definitivamente rastreáveis. [...] Nesse caso, o explorador não é aquele que se propõe a alcançar um lugar para se apropriar dele [...] mas quem é apaixonado pela perspectiva de desbravar terras desconhecidas [...] (Guerra, 2022, p. 57).

Como nos tornamos exploradores? Como não deixar que Caronte², leve pelo rio Aqueronte, a nossa curiosidade e o nosso desejo pela pesquisa? Essas perguntas me acompanham desde o momento em que me tornei professora de bebês e, esse ímpeto interno, como dizia Jerome Bruner, não se perde nas águas de Aqueronte, porque encontra terreno fértil nas relações com as crianças e com os pares na escola de Educação Infantil. Assim, atribuir um valor à exploração e à investigação tem um sentido amplo de examinar, xeretar e analisar sobre algo que nasce de uma inquietação ou de uma pergunta com o intuito de descobrir, desvendar ou viver uma grande aventura. Esse desejo e interesse por buscar sistematicamente, a partir de um método as possíveis respostas, reside dentro explorador/pesquisador. Nesse contexto, Guerra (Guerra, 2022, p.63) ainda ressalta que “a exploração é, portanto, a soma de aventura e hesitação, é o que precede o “diagnóstico”, é o que se inclina à descoberta [...]”.

Outro encontro arrebatador, inquietante e cheio de ousadia, no que se refere a pensar e refletir sobre o lugar da Arte na Educação, entendendo-a como uma experiência educativa, aconteceu com a professora Luciane Goldberg, [um ser além-mar ... além do azul do mar](#), que me iluminou, conduziu e orientou de uma maneira tão acolhedora e sensível que percebi a importância de trazer a minha narrativa autobiográfica, encorajando um reencontro comigo, com a professora de bebês, com a formadora e com a estudante de Mestrado em Artes.

² Caronte, personagem da mitologia grega, é o barqueiro de Hades, que leva em seu barco as almas humanas que deixavam no rio Aqueronte todos os seus sonhos, desejos e deveres que não foram realizados em vida.

Figura 1 - Foto-ensaio: Bordado em fotografia e colagem



Fonte: Nayanna Barreto bordado e Paloma Almeida colagem

Diante dessas experiências expressas até aqui, essa pesquisa nasce de uma inquietação, tecida no cotidiano, e pelo desejo em descobrir “Como as professoras, que atuam na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, entrelaçam as experiências formativas em/com arte e a dimensão estética, da infância à docência, através de processo reflexivo por meio de narrativa (auto)biográfica?”.

A intimidade com a pesquisa se aprofunda à medida que se torna familiar, um lugar de autoconhecimento e uma parte substancial sobre como eu me constituo pesquisadora das infâncias, da formação de professores(as) e da relação entre educação e arte. Para tal propósito, estabeleci como objetivo geral: compreender os atravessamentos da arte e da dimensão estética no processo formativo das professoras de Educação Infantil, da infância à docência, através de narrativa (auto)biográfica, tendo como base autores como Pineau (1988), Bolívar (2001), Josso (2004, 2007), Delory-Momberger (2006), Ferrarotti (1991, 2014), Passeggi (2008, 2013), entre outros, que respaldam e evocam o diálogo com a Pesquisa (Auto)biográfica em Educação, especialmente por esse campo de investigação entrelaçar a arte, as narrativas docentes e as experiências individuais e coletivas das participantes, dando valor heurístico (Abrahão, 2013) à formação de cada pessoa no processo de compreensão das próprias trajetórias pessoais e profissionais em relação à arte.

Ainda defino como objetivos específicos: 1) Conhecer e identificar as experiências artísticas e estéticas, expressas nas narrativas, que colaboram com a formação e a prática docente das professoras de Educação Infantil. 2) Compreender o lugar que ocupa a arte no período da infância à docência. 3) Refletir acerca das experiências em arte, em diálogo com a dimensão estética, fundadoras e constitutivas dos modos de ser das professoras. 4) Produzir um diário de itinerância como linguagem poética, artística e reflexiva da professora-pesquisadora.

Para atender aos objetivos definidos, a metodologia utilizada nesta investigação, é de natureza qualitativa (Minayo, 2013), tendo a abordagem da Pesquisa (Auto)Biográfica em Educação como estratégia que possibilita, a partir da narrativa, produzir conhecimentos sobre como as participantes dão forma, sentido e significado às suas experiências e aos acontecimentos vividos ao longo da vida, construindo uma imagem de si.

Como sujeitos da pesquisa, temos 2 (duas) professoras que atuam na Educação Infantil, incluindo esta pesquisadora, que colabora com a produção de dados, partindo de sua própria narrativa no intuito de compor uma relação dialógica com a história de outra professora participante da pesquisa. Portanto, esta investigação é construída por meio de uma pesquisa narrativa (auto)biográfica, a partir das experiências artísticas e

estéticas, sendo a narrativa autobiográfica da pesquisadora e a narrativa (auto)biográfica de uma professora, ambas docentes da Educação Infantil, matéria de investigação.

A construção dos dados da professora pesquisada se dará a partir da Entrevista Narrativa (EN) compreendida como instrumento de pesquisa qualitativa elaborado na Alemanha, na década de 80, por Fritz Schütze (1992), que acreditava que os procedimentos qualitativos de pesquisa vigentes na época não eram suficientes para apresentar e relatar os fenômenos sociais investigados, devido à rigidez imposta por seus instrumentos, os quais conduziam e direcionavam as respostas e manifestações dos participantes. Assim, tendo em vista os objetivos desta pesquisa, o material biográfico acolhido e analisado foi estruturado a partir do modelo de *análise temática* (Bolívar, 2001) que permite dar prioridade as palavras da professora pesquisada.

Para compor esse diálogo, torna-se imprescindível para a costura da escrita, trazer autores(as) como Barbosa (2006); Ostetto (2017, 2018); Paulo Freire (1997, 2015); Madalena Freire (2014); Corsaro (2011); Oliveira-Formosinho (2007, 2011), entre outros(as) que dão arcabouço teórico para pensar e dialogar acerca de Educação Infantil e formação de professores(as), pilares basilares desta pesquisa no enlaço com os autores como Larrosa (2016, 2002); Hoyuelos (2020, 2021, 2023); Vecchi (2017); Barbieri (2021); Holm (2005, 2015), que discutem sobre experiência, estética e arte, termos que conversam com essa pesquisa.

Essa coletânea de memórias, narrativas e reflexões teóricas e metodológicas, que dão constituição a esta dissertação, está organizada em cinco capítulos que apresentam em seus títulos pequenas frestas de intimidade com a terra, já que antes de se tornar linguagem esse elemento é matéria, que oferece a possibilidade de construir, de errar e de recomeçar. Este diálogo de abertura intitulado, **Da terra ao pigmento: um convite à conversa**, constitui o primeiro capítulo, esta introdução.

É importante destacar que, por ser um mestrado profissional em artes, é necessário que haja um produto acadêmico que tenha relação com a escrita e com o percurso artístico. Assim, elejo a terra-barro como elemento fundamental para essa construção, tanto como uma metáfora do meu processo na constituição de professora-artista, quanto na elaboração do meu fazer artístico, que é a extração de pigmentos terrosos para a produção de tintas naturais. Desse modo, eu elaboro um diário de itinerância (Barbier, 2007), um caderno como lugar de existência e de linguagem poética, artística e reflexiva da pesquisadora, que contém escritas (pensamentos, trechos de livros, percursos da pesquisa, entre outros) e desenhos autorais

criados a partir de geotintas, caneta preta e alguns materiais sintéticos, que está organizado em três etapas: i) diário de rascunho; ii) diário elaborado; iii) diário socializado.

Por ser uma Pesquisa Educacional Baseada em Artes - PEBA (Rey, 2002; Eisner, 2008) e por utilizar a fotografia em um contexto de pesquisa qualitativa, movida pelo potencial físico, visual e memorável desse artefato, decidi elaborar foto-ensaios que abrem os capítulos e alguns subcapítulos desta escrita, uma vez que as metodologias artísticas de investigação confiam que a combinação entre a pesquisa científica e a criação artística possam dar origem a uma produção profícua e criativa (Marín-Viadel e Roldán, 2012).

Essa construção fotográfica faz parte do projeto “Caminhos da terra”, que dá origem a 3 (três) séries denominadas de “Caminhos de Guará”, “Caminhos da Capivara” e “Caminhos de Itaparica”. Essas séries, também, são compostas por desenhos que dão corpo ao texto e foram elaborados a partir de tintas de terra (geotintas) produzidas após coleta de terra-barro nas cidades nordestinas do Ceará (cidade de Guaramiranga), Piauí (cidade de São Raimundo Nonato) e Bahia (Ilha de Itaparica) que visitei no decorrer do mestrado, sendo uma composição artística autoral.

Essas elaborações se tornam imprescindíveis na constituição dessa escrita, uma vez que são como ilhas de leveza em um mar de palavras, teorias e conceitos. Destaco que as metáforas escritas e desenhadas permitem elaborar um diálogo leve, criativo e divertido entre arte e educação, uma vez que “[...] corresponde a uma atitude de investigação da realidade e da participação, a permitir a abertura do pensamento e a ultrapassagem das rígidas fronteiras que habitualmente são construídas” (Vecchi, 2017, p. 67).

Esses fazeres poéticos e artísticos são um convite para pensarmos na docência como um lugar situado e de criação autoral, entendendo que as inúmeras abordagens participativas existentes sejam inspirações para que possamos elaborar crítica e criativamente uma pedagogia da infância com DNA brasileiro que seja autêntica, honesta, alegre e que honra crianças e docentes no cotidiano da escola, evitando que sejamos colonizados e absorvidos. Destaco, também, que os títulos dos capítulos têm uma relação direta com a pesquisa artística, uma vez que manipular a terra-barro cria uma intimidade, uma composição e uma paleta de tonalidades que dão sentido para a vida.

O segundo capítulo, **Caminhos da terra-barro: iluminuras pelos campos teórico e metodológico**, apresenta reflexões sobre a pesquisa do Estado da Arte, tendo como enfoque o mapeamento das pesquisas que tratam acerca da importância das experiências em/com arte para a formação estética docente, delimitado pelo recorte temporal de 2013 a 2023, tendo como descritores para essa busca os termos: formação estética,

narrativas (auto)biográficas e Educação Infantil. Também anuncio a pergunta que guia a pesquisa, os objetivos, a metodologia, os instrumentos metodológicos para acolher os dados e a abordagem utilizada para ler, produzir e analisar as temáticas que emergem da narrativa.

O terceiro capítulo, **Intimidade com a matéria: entre conceitos e princípios**, apresenta os conceitos e princípios que envolvem a dimensão estética, a arte e a cultura do ateliê na escola de Educação Infantil, tanto na perspectiva da abordagem de Reggio Emilia quanto do Programa Ateliê, política pública da cidade de Fortaleza, construindo reflexões e diálogos por entre as legislações nacionais como Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), entre outras e com os(as) autores(as) que versam sobre essas concepções como Larrosa (2016, 2002); Hoyuelos, (2020, 2021, 2023); Vecchi (2017, 2021), Ostetto (2018, 2021), entre outros.

O quarto capítulo **Poética da terra: lampejos de memórias sobre o meu existir em diálogo com a arte**, está dividido em 2 (duas) partes. traz a minha narrativa autobiográfica e está dividido em duas partes. Na primeira, narro intencionalmente e reflexivamente a minha história de vida, de modo que essa narrativa se torna parte desta dissertação mediante a escrita de um memorial de formação estética, entendendo que essa escrita não pode alterar os fatos vividos.

A Pesquisa (Auto)biográfica em Educação, por meio do memorial formativo estético, que é compreendido como um “dispositivo de geração de dados biográficos, tanto como dados de pesquisa, quanto como espaço de “reflexividade biográfica” (Delory-Momberger, 2006) para aquele que está na jornada de investigação” (Ostetto, 2018, p.188) acolhe a minha narrativa, dando a possibilidade de refletir e de tomar consciência sobre o vivido. Nesse sentido, as narrativas de si contribuem tanto para a transformação dos sentidos históricos e culturais como na produção de dados biográficos “susceptível de transformar as relações consigo mesma e melhor compreender-se em sua historicidade como autor da sua história e agente social” (Passeggi; Gaspar, p. 67, 2013).

Já na segunda parte, apresento toda a pesquisa sobre a terra-barro e o processo de extração dos pigmentos à base de solos. Essa pesquisa me reconecta com a terra, com o sensível, com a criação e artesanias das coisas e com as exuberâncias da natureza, através do potencial tintório dos solos brasileiros. Esse resgate me lembra a infância, os quintais, as brincadeiras, os aromas e como utilizava a tinta de frutas como jambo e azeitona preta para desenhar nas paredes. Essa pesquisa me possibilitou perceber que cada caminho em busca dos solos é único. Cada experiência durante


a coleta e a produção do pigmento são singulares. Estar nesse processo permitiu muitas reflexões que vão além da criação de geotintas, assim, te convido a pensar: Você já reparou na terra que existe no caminho de casa para o trabalho? A terra faz parte da sua história?

No quinto capítulo, **Extração dos pigmentos: diálogos entre as professoras participantes**, foi realizada uma tessitura dialógica por entre as narrativas e as memórias das professoras participantes da pesquisa acerca das experiências artísticas e estéticas. Também apresento a professora participante da entrevista narrativa e as análises, a partir das teorias e metodologia apresentadas.

Por fim, considero o capítulo intitulado, **Depositar a tinta sobre o papel: do chão à tela**, como um caminho de (in)conclusões, uma vez que ainda existem muitas ideias que dão aberturas para outras travessias. Todavia, essa escrita se dirige para um fechamento. Aqui, apresento os principais conceitos, pensamentos e achados que deram arquitetura para essa pesquisa. No decorrer desse trajeto, eu mudei e já não sou mais a mesma pessoa que começou esse percurso formativo que foi atravessado pela criação.

Ao final deste capítulo, no apêndice A, apresento o diário de itinerância "Caminhos da terra: artesanias na produção de pigmentos terrosos", produto artístico elaborado no decorrer deste mestrado.

Caminhos da terra-barro

A person wearing a cap and a brown shirt is crouching on a dirt path, holding a green water bottle. The path leads down a hillside towards a valley filled with green vegetation. To the left, there is a large, layered rock formation. The sky is blue with scattered white clouds.

2. CAMINHOS DA TERRA-BARRO: ILUMINURAS PELOS CAMPOS TEÓRICO E METODOLÓGICO

“- Não é esquisito? Só podemos nos ver por fora, mas quase tudo acontece do lado de dentro” (Mackesy, 2020).

Abrir este capítulo que trata dos campos teórico e metodológico que envolvem a abordagem da Pesquisa (Auto)biográfica em Educação, trazendo o trecho do livro “O menino, a toupeira, a raposa e o cavalo” do escritor Charlie Mackesy, é bem simbólico, uma vez que o autor nos instiga a refletir sobre quem nós somos e qual a nossa história. Que experiências nos marcaram e nos transformaram profundamente? Que aprendizagens foram significativas ao longo da nossa vida? Quem foram as pessoas que formaram e mediaram o mundo para nós?

Pensar sobre essas inquietações, que vão emergindo ao longo da escrita, colaboram com o exercício da memória, das percepções e do ato de narrar, nos permitindo refletir o porquê das nossas escolhas, sobre os acontecimentos ou pessoas que nos marcaram, sobre as experiências (de/trans)formativas que vão nos constituindo e se tornando fundadoras em torno do nosso ser pessoal e profissional.

Com o intuito de aprofundar os conhecimentos e referências sobre essa temática e para me inspirar no percurso do processo de pesquisa, foi imprescindível organizar um mapeamento nas bases de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e nos periódicos da plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tendo como categorias para essa busca, os seguintes descritores: i) formação estética, ii) narrativas (auto)biográficas, iii) Educação Infantil.

A metodologia utilizada nesta investigação, para atender aos objetivos definidos, é de natureza qualitativa (Minayo, 2013), tendo a abordagem da Pesquisa (Auto)Biográfica em Educação como caminho, que possibilita um diálogo com os autores que tratam das histórias de vida em formação como Ferrarotti (1991, 2014), Bolívar, Domingo e Fernández (2001), Josso (2004), Nóvoa (2013), Pineau (2006), Delory-Momberger (2006, 2008), entre outros(as), para os quais as narrativas das histórias de vida das participantes, assim como suas interpretações de mundo, seus sentimentos, percepções e relações com o contexto social em que estão situadas, conduzem cada uma ao encontro de si, ao tomar consciência e ao refletir sobre as próprias experiências vividas.

Assim, este capítulo está organizado em três partes, nas quais apresento os caminhos bonitos, sensíveis e reflexivos trilhados por entre o mapeamento de pesquisas já produzidas que dialogam com essa escrita, a metodologia e os itinerários utilizados para esta investigação.

2.1. Arte, formação estética, narrativas (auto)biográficas e Educação Infantil: mapeando produções

“Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: Me ajuda a olhar!” (Galeano, 2000).

Essa epígrafe, intitulada “A função da arte” e que faz parte do “Livro dos abraços”, do escritor Eduardo Galeano, é um convite generoso para todos aqueles que cultivam em si memórias, sonhos, desejos e sentimentos. Me reencontrar com esse texto na fala do professor Alexandre Santiago, durante a qualificação do projeto, me resgatou na memória os domingos em que a casa dos meus pais ficava cheia de parentes que vinham para almoçar, matar a saudade e conversar. Hoje, a casa está mais vazia, muitos já partiram, mas as memórias permanecem vivas.

No conto, Diego pede ao pai que lhe ajude a olhar. Essa metáfora tão humana e repleta de simbolismos dialoga com o estado da arte, uma vez que outros pesquisadores nos ajudam a olhar o caminho da pesquisa, através de um caleidoscópio de múltiplas possibilidades.

Desse modo, impulsionada pela curiosidade dessa temática realizei um levantamento sobre as produções nacionais que tratavam acerca da importância das experiências em arte para a formação estética docente, delimitado pelo recorte temporal de 2013 a 2023, nas seguintes plataformas de bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e nos periódicos da plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Em relação ao recorte temporal, o mesmo foi definido, tendo como base um espaçamento de tempo mais longínquo, de 7 anos, desde a promulgação das Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, no ano 2006, de maneira que durante as buscas nas plataformas, os trabalhos encontrados

apresentassem achados e/ou reflexões acerca do processo de implementação da dimensão estética, artística e cultural nos currículos dos cursos de formação de professores a nível de graduação.

Para a pesquisa das produções acadêmicas utilizei os seguintes descritores: i) formação estética, ii) narrativas (auto)biográficas, iii) arte, iv) Educação Infantil. Todavia, nas primeiras buscas que foram realizadas com 1 (um) ou 2 (dois) descritores, percebia uma valorização mais significativa da dimensão estética em pesquisas com docentes que atuavam nas áreas de artes visuais, dança, teatro, música, entre outras, sendo necessária a utilização simultânea dessas 4 (quatro) palavras-chave para a realização do mapeamento. Esse movimento investigativo inicial, me fez pensar e refletir sobre: Onde está a arte e a educação estética na formação dos(as) pedagogos(as) que atuam na Educação Básica, em especial, na etapa da Educação Infantil?

Vale destacar que encontrei cerca de 20 (vinte) estudos teóricos e/ou pesquisas sobre o tema na BDTD e, após a leitura dos resumos, introduções e metodologias, foram selecionados 5 (cinco) trabalhos, principalmente pela similaridade com esta escrita. Ainda, destaco que a maioria dos trabalhos apontam a relevância das experiências em/com arte no processo de formação estética docente, a relevância do processo de escrita de si e da Pesquisa (Auto)biografia na tomada de consciência, bem como a importância da dimensão estética para sentir e transver o mundo.

Entre os artigos publicados, havia 4 (quatro) trabalhos na ANPED, sendo 3 (três) no GT 07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos e 1 (um) no GT 08 – Formação de Professores, e 2 (dois) trabalhos nos periódicos da CAPES. Esses trabalhos trazem elementos interessantes sobre as narrativas (auto)biográficas e a formação estética docente que colaboraram com as discussões de forma mais aprofundada no decorrer desta escrita. Também, realizei uma busca no GT 24 – Arte e Educação da ANPED, entretanto, os trabalhos que apresentavam alguma similaridade com as discussões desta pesquisa, tinham como foco a formação inicial de professores(as) nas licenciaturas em artes visuais, música, dança ou teatro.

Abaixo, apresento três quadros generalistas acerca das pesquisas encontradas nas plataformas:

Quadro 1 – Teses e dissertações na plataforma da BDTD

| Base de dados | Ano | Título da pesquisa | Autoria | Instituição |
|---------------|------|--|----------------------------------|---|
| BDTD | 2013 | Arte na educação da infância: saberes e práticas da dimensão estética (tese) | Gilvânia Maurício Dias de Pontes | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| BDTD | 2017 | De dentro para fora, de fora para dentro: itinerários de formação estética de professoras da Educação Infantil (dissertação) | Greice Duarte de Brito Silva | Universidade Federal Fluminense |
| BDTD | 2018 | Arte, formação e docência na Educação Infantil: narrativas do sensível (dissertação) | Carla Andrea Corrêa | Universidade Federal Fluminense |
| BDTD | 2021 | No álbum da memória: a cidade, a infância de professoras e a formação estética (dissertação) | Graziela ferreira de Mello | Universidade Federal Fluminense |
| BDTD | 2023 | Ateliês de espaços efêmeros na formação estética docente: atravessamentos e ressonâncias (tese) | Vilma Justino da Silva | Universidade Federal Fluminense |

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 2 – Estudos e pesquisas identificadas nos portais da ANPED e CAPES

| Base de dados | Ano | Título | Autoria |
|---------------|------|--|---|
| ANPED | 2017 | O professor de Educação Infantil, a arte e a educação estética: percursos de um grupo de pesquisa (GT 07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos) | Michelle Dantas Ferreira e Adrienne Ogêda Guedes |
| ANPED | 2017 | Educação Infantil, arte e formação de professores: escutas e narrativas (GT 07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos) | Carla Andrea Corrêa |
| ANPED | 2019 | Sobre arte, desejos e formação docente: (re)animar caminhos (GT 07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos) | Carla Andrea Corrêa |
| CAPES | 2020 | Além de um programa Curricular: a formação estética de professores/educadores das infâncias | Luciana Esmeralda Ostetto, Maria Assunção Folque e Isabel Bezelga |

| | | | |
|-------|------|--|---|
| CAPES | 2021 | Espaço, arte e expressão na formação docente: iluminuras do sensível | Cristiana Garcez dos Santos Seixas e Luciana Esmeraldo Ostetto |
|-------|------|--|---|

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 3 – Outras produções acadêmicas

| Base de dados | Ano | Título da pesquisa | Autoria | Instituição |
|----------------------------------|------|--|-------------------------------|-------------------------------|
| Repositório Institucional UFC | 2023 | A arte contemporânea em diálogo com a Educação Infantil: a biografia educativa de uma professora (dissertação) | Karen Costa Vasconcelos Justo | Universidade Federal do Ceará |

Fonte: Elaborado pela autora.

Durante as viagens de pesquisa para a construção do meu projeto artístico intitulado “Caminhos da terra”, além da coleta de terra-barro para a produção de tintas naturais, tive a oportunidade de vivenciar múltiplas experiências nas cidades visitadas. Dentre elas, quando estava na Serra de Guaramiranga/CE, pude visitar uma pequena exposição que fazia parte do Projeto Linhas da Serra, na qual foram expostas na praça central da cidade algumas telas criadas por rendeiras e artesãos da região. As obras eram produzidas com linhas coloridas que eram alinhavadas em diferentes direções, criando desenhos no tecido de algodão.

Essas obras compostas por pontos, fios, cores e alguns nós para não desatar o desenho, presentificando as narrativas poéticas dos artesãos que se assemelham com esta escrita e construía uma tessitura de saberes nossos e de tantos outros que vieram antes de nós. Por isso, percebi a necessidade de mapear os conhecimentos e as pesquisas-fios já produzidas, buscando demarcar similaridades e diferenças acerca da temática pesquisada. Este mapeamento foi organizado dentro de um percurso investigativo denominado de revisão de literatura ou pesquisa bibliográfica (Minayo, 2013), que é elaborado a partir de material já produzido por outros teóricos e pesquisadores(as), constituído em artigos científicos, dissertações e teses. Diante disso, apresento a costura entre os trabalhos encontrados nas plataformas, uma vez que as pesquisas analisadas dialogam entre si e com esta pesquisa.

O trabalho de Greice Silva (2017) a pesquisa aponta que é imprescindível considerar a dimensão estética, as experiências com arte e as diferentes linguagens expressivas como parte do percurso formativo dos docentes, abandonando a fragmentação entre corpo e mente, razão e sensibilidade. Ainda destaque no trabalho de Silva (2017), a utilização de uma metáfora que dá título à dissertação, repleta de delicadeza e que enche de sentidos a imagem de criança, ao mesmo tempo, que reflete na imagem de que é preciso um(a) outro(a) professor(a) da Educação Infantil para acolher as linguagens expressivas da infância.

Assim, “De dentro pra fora, de fora pra dentro” nos convida a pensar sobre como as experiências estéticas vividas ao longo da nossa formação, atravessam a docência, as práticas pedagógicas e a nós mesmos. Essa escrita constrói uma relação entre as narrativas das professoras pesquisadas e da própria autora, tramando reflexões sobre os processos de formação artístico-cultural, tendo a abordagem da pesquisa (auto)biográfica, a partir da Entrevista Narrativa, como um evocador das memórias e dos processos vividos pelas professoras.

Em seu trabalho, Carla Corrêa (2018) destaca que quanto mais os docentes tiverem oportunidades de acessos a experiências em arte mais serão capazes de compreender as crianças com sensibilidade, acolhendo as suas formas de ver o mundo e suas múltiplas expressões. A pesquisa ainda enfatiza sobre a importância da formação estética docente para atuar na Educação Infantil, sendo “um caminho que potencializa novas formas de pensar, sentir e agir no mundo” (Corrêa, 2018, p. 139).

Silva (2017) e Corrêa (2018) consideram que a narrativa possibilita que os sujeitos, através da rememoração, se reconheçam nas suas próprias histórias. Assim, esses resgates das memórias do vivido, tendo o ato de narrar como parte da nossa existência, identidade e como “um movimento de vida” (Corrêa, 2018, p. 75), possibilitam e favorecem reflexões sobre o nosso encontro com a arte, com a sensibilidade e como nós formamos esteticamente ao longo da nossa vida. De acordo com Greice Silva (2017, p. 155) o percurso formativo do docente nunca se finda ao fim de uma etapa ou ciclo, uma vez que “a formação estética das professoras continua e está a traçar novas rotas em percursos cada vez mais amplificados”.

Para a fotógrafa Susana Sontag (2004, p. 06) “Colecionar fotos é colecionar o mundo”. Para mim, as fotografias são como memórias físicas e imagéticas do passado. Já para Graziela Mello (2021, p. 17), “foi pelas lentes da câmera fotográfica do avô que experimentei olhar o mundo de

forma diferente”. A pesquisa de Mello (2021) me atravessa profundamente, enquanto ela relata as aventuras fotográficas sobre/com o seu avô Gildesio.

As fotografias sempre fizeram parte da história da minha família, onde o vivido, era imortalizado pelas lentes da minha mãe. Quando Graziela Mello enfatiza que, ao revisitar o álbum de fotografias, é como se olhasse para a sua história “com olhos estrangeiros, buscando uma apreciação investigativa dos fatos vividos” (Mello, 2021, p.18), me sinto acolhida nesta fala, pois ao buscar a minha própria história nos álbuns de família percebo que as lembranças nem sempre são nítidas e, assim, recorro às memórias da minha mãe para me ajudar na construção dos fatos.

Essa pesquisa constrói um diálogo muito pertinente e sensível com a minha escrita, visto que Mello (2021, p. 13), na busca por identificar nos espaços de arte e natureza presente nas narrativas das professoras pesquisadas, afirma que é possível “perceber que a formação estética se deu/dá, para além dos equipamentos de arte e cultura, também em locais da cidade de contato com a natureza”. Esse achado é importante para refletirmos que não é apenas nos museus, teatros, cinemas, entre outros espaços de arte, que nos formamos esteticamente.

Nas pesquisas de Silva (2017), Corrêa (2018) e Mello (2021) as autoras se utilizam da abordagem das narrativas (auto)biográficas como metodologia para desvelar os caminhos em relação a como as professoras participantes se formaram esteticamente ao longo da vida, produzindo conhecimentos, a partir da reflexão do vivido (Passeggi; Souza; Vicentini, 2011). Outro ponto de encontro entre esses três trabalhos é com relação a escrita do memorial de formação como uma oportunidade biográfica reflexiva que envolve a perspectiva da aproximação das autoras com a arte e com as experiências estéticas, possibilitando trazer à tona como essa relação atravessou suas histórias de vida, formando-as. Portanto, o conjunto de experiências que vivemos constroem sentidos e significados para a nossa vida de modo que, “[...] a escrita de si se configura numa atividade auto formadora quando o autor toma consciência das suas vivências, transformando-as em experiências existenciais que nos fornecem elementos para compreender as diversas etapas vividas como experiências de aprendizagem [...]” (Mello, 2023, p. 50).

A autora Karen Justo (2023), a autora nos convoca a descobrirmos quais elementos vivenciados contribuíram para a sua constituição do ser docente da Educação Infantil, por meio da sua própria biografia educativa que se entrelaça com a arte contemporânea. Essa pesquisa possibilita compreender que a tomada de consciência e a autorreflexão emergem à medida em que a pesquisadora narra a sua história, possibilitando oportunidades de aprendizagem sobre si e sobre a sua prática pedagógica com as crianças. Desse modo, a “biografia educativa” entendida como

“a trajetória educativa dos sujeitos” (Dominicè, 2014, p. 79), se constitui um método de investigação no âmbito de uma abordagem formativa, a partir de acontecimentos, contextos e encontros que constituem experiências formativas na história de sua vida.

Entre as discussões e reflexões que compõem esses trabalhos existe uma similaridade pertinente em cada um deles que abordam sobre a formação estética dos docentes no decorrer da sua formação universitária. Esse diálogo é tramado no trabalho da Gilvânia Pontes (2013, p. 23) quando a pesquisadora, que trabalha com memoriais de formação, evidencia na fala das professoras que a “formação universitária não lhes havia possibilitado o estabelecimento de relações entre a prática docente e o trabalho com linguagens artísticas”. Diante dessa constatação, destaco que as Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia (2006) preveem que durante a formação inicial os estudantes devem ampliar os seus conhecimentos e saberes quanto às “dimensões física, cognitiva, estética, cultural, lúdica, artística [...]” (art. 6º, Resolução nº 1) (Brasil, 2006, p. 3).

Essa discussão encontra diálogo no artigo intitulado “Sobre arte, desejos e formação docente: (re)animar caminhos” da Carla Corrêa (2019) quando a mesma enfatiza que mesmo com os avanços nas legislações, ainda há pouca valorização da dimensão estética, artística, cultural e lúdica assim como do potencial criativo e reflexivo dos estudantes nos cursos de formação de professores. As autoras Ostetto, Folque e Bezelga (2019, p. 24) ainda fundamentam essa discussão quando tratam sobre a necessidade de “repensar o papel do professor e/ou educador de infância e, em decorrência, revisar a sua formação”, principalmente pelo fato de que as concepções de criança, infância e Educação Infantil da contemporaneidade convocam uma outra forma de atuação do docente que atua com bebês e crianças.

No entanto, é imprescindível que a formação de professores inicial e continuada amplie as questões pertinentes à arte, cultura e estética, uma vez que “reconhecidas a diversidade cultural que atravessa as realidades sociais e educativas, os conhecimentos que envolvam arte e cultura são inegavelmente necessários à docência: para poder acolher e ensinar crianças provenientes de diferentes formações culturais, exige-se do professor/educador uma condizente formação artístico-cultural” (Ostetto, Folque e Bezelga, 2020, p. 25).

Essas considerações tecidas são importantes, uma vez que encontram confabulações com o trabalho de Ferreira e Guedes (2017) quando pensamos sobre as aproximações entre o campo da arte e da Educação Infantil, em especial, com foco no docente que atua nessa etapa. As autoras compreendem que esse(a) professor(a) é “alguém que precisa ter seus sentidos abertos e sensíveis para o potencial expressivo e criativo e o fazer

artístico - o seu próprio e o da criança” (Ferreira; Guedes, 2017, p. 03), pois se trata de estar atento, aberto e sensível às múltiplas linguagens das crianças, aos seus modos de ser e estar no mundo e aos seus potenciais criativos. “Mas, como tornar concreto essa pedagogia da sensibilidade, da estética, das múltiplas linguagens, sem que os professores, em sua formação, sejam sensibilizados para isso?” (Corrêa, 2018, p. 4)

A pergunta, que abre o artigo de Carla Corrêa (2018), dialoga com o artigo de Ferreira e Guedes (2017), ao discorrer sobre a importância do professor de experimentar materiais e linguagens diversificadas, ampliando seu repertório imagético, cultural, artístico, criativo e imaginativo. No decorrer da formação de professores, seja a inicial ou a continuada, é necessário o tempo da leitura e das discussões compartilhadas, mas é necessário também pensar em contextos práticos para que os docentes possam testar, pesquisar, conhecer, perceber, elaborar, criar, experimentar, de modo que serão “as suas próprias experiências que abrirão, ou não, o canal da sensibilidade para a vida e para o fazer docente” (Corrêa, 2017, p. 04).

Pode-se entender que a educação estética envolve as atitudes, decisões e escolhas dos seres humanos perante o mundo ao estabelecerem uma relação de beleza, de bem-estar, de sensibilidade, de acolhimento, de cooperação e de cuidado. Assim, pensar na educação estética como campo curricular imprescindível na formação universitária de professores(as) é abrir um espaço de criação, imaginação, percepção e autoria docente. Como os docentes podem apresentar o mundo para as crianças de um modo que acolha as suas diferenças e que possibilite a construção de um pensamento com caráter provocador, interessante e desafiante? No artigo de Seixas e Ostetto (2021) as autoras discutem sobre como a arte pode abrir esses caminhos para que os(as) professores(as) Educação Infantil ampliem seus olhares e saberes sobre as linguagens expressivas e sensíveis que envolvem as infâncias, de modo a traçar outros percursos “[...] que contribuam para fecundar a imaginação e reaproximar polos da vida que foram social e historicamente desassociados: razão e emoção [...]” (Seixas; Ostetto, 2021, p. 04).

Por fim, esse alinhavo de pesquisas-fios é finalizado com o trabalho da Vilma Silva (2023), em especial pela forma como a composição fotográfica costura o olhar as palavras. Na primeira vez em que acessei esse belíssimo trabalho, me senti convidada pelo repertório imagético a ler essa escrita, na medida em que ia sendo atravessada pelo sensível e pela estética. Esta pesquisa, também, dialoga com o artigo de Seixas e Ostetto (2021) quando enfatizam sobre como podemos aproximar razão e emoção, mente e beleza, corpo e cabeça, arte e pedagogia, evitando

fragmentações entre a escola e a cultura e compreendendo que a arte traz um refinamento dos sentidos e abre possibilidades para o reconhecimento do outro (Silva, 2023).

Silva (2023) elabora uma metáfora imponente com os elementos que advém da natureza, como fogo, ar, terra, água e éter, que fazem parte da vida humana e divina, desde os mais remotos tempos, criando uma arquitetura fantástica e sensível que convida o leitor a refletir sobre a necessidade do diálogo entre Arte e Educação no decorrer da nossa formação docente. Cada fotografia que abre os capítulos e que fazem referência a um elemento me possibilita escutar o crepitar do fogo na madeira, o assovio do vento que atravessa o corpo, o cheiro da terra úmida e o som das gotas de chuva que caem das plantas. Sou atravessada por cada foto-ensaio, produzidos a partir das referências dos álbuns de família e da relação com a natureza, assim como pelas narrativas da autora e das professoras pesquisadas dentro desse campo da formação, inundando de reflexões que entrelaçam as teorias e os achados da pesquisa.

Esses atravessamentos que me causaram estranhamento e empolgação são fenômenos descrito por Ferrarotti (2010, p. 45) ao enfatizar que somos singulares e plurais e que o sujeito, ao narrar sobre si, “pela sua práxis sintética singulariza nos seus atos a universalidade de uma estrutura social”. Portanto, as nossas histórias de vida são singulares, mas os fatos são plurais e coletivos, evidenciando que uma mesma geração, dentro de um mesmo contexto histórico, social, cultural e geográfico podem ter vivenciado o mesmo fato, como por exemplo na adolescência ter cantado o refrão da música “Que país é esse?” da banda Legião Urbana, respondendo a essa crítica social com “É a porra do Brasil”. Para Josso (2007, p. 413) “as narrações centradas na formação ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto”. Portanto, para nos reconhecermos é necessário olharmos para o nosso itinerário de vida, como também, para o conjunto de experiências plurais que atravessaram o nosso caminhar.

Os trabalhos aqui apresentados e discutidos possibilitam reconhecer a importância da dimensão estética e da arte dentro de um contexto formativo como lugar de expressão, de interpretação do mundo, de criação e imaginação, de ampliação de repertório artístico-cultural, de afetar e ser afetado pelas coisas do mundo. Por isso, considero fundamental compreender/investigar como as experiências em arte fomentam, através do sensível, a formação estética docente. Além disso, a leitura e os diálogos construídos com os(as) autores(as) possibilitaram uma aproximação com

a metodologia escolhida para essa pesquisa bem como com as particularidades e conceitos que sustentam a abordagem (auto) biográfica, na qual discutiremos a seguir.

Figura 2 - Foto-ensaio: Janelas para mundo



Fonte: Paloma Almeida, Andressa Pinheiro e Leandro Júnior.

2.2. Os grãos de terra colhidos no chão: abordagem metodológica da pesquisa

“O livro do Eclesiastes adverte: ‘Um último aviso: escrever livros e mais livros não tem limite. E o muito estudo é o enfado da carne’. Não obedeci. Escrevi muitos livros. É o jeito que tenho de brincar. Livros são brinquedos para o pensamento. De todos os que escrevi, acho que o que mais amo é *A menina e o pássaro encantado*. Escrevi para transformar uma dor em beleza. Eu ia me ausentar do Brasil por um período longo e a minha filha de 4 anos, a Raquel, estava inconsolável. As crianças têm uma sensibilidade especial. Sabem que toda ausência passageira é metáfora de uma ausência definitiva. Ela sofria e eu sofria com o sofrimento dela. Aí, de repente, veio a inspiração. Inspiração é

quando a gente não sabe de onde a ideia vem. Na ciência é o contrário: é preciso explicar o caminho que se tomou para chegar à ideia. É esse caminho que tem o nome de método. Seguindo o mesmo caminho, qualquer outro cientista poderá chegar à mesma ideia. Na literatura é o contrário: o escritor não sabe de onde as ideias vêm. Portanto, não se pode ensinar o caminho” (Rubem Alves).

Esta pesquisa nasce de uma inquietação que amolece as estruturas da terra já sedimentadas, propondo reflexões e caminhos que entrelaçam o campo da Educação com o campo da Arte. No entanto, investigar a importância das experiências em artes para a formação estética docente é complexo, especialmente, por envolver a subjetividade humana. De acordo com a autora Sandra Rey (2002, p.127) “para a pesquisa, muito mais importante do que achar respostas é saber colocar as questões”. Portanto, destaco aqui, a pergunta-guia que impulsiona essa pesquisa: Como as professoras, que atuam na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, entrelaçam as experiências formativas com a arte e a dimensão estética, da infância à docência, através de processo reflexivo por meio de narrativa (auto)biográfica?

Essa inquietação pelo desejo de escutar histórias se torna um dispositivo que colabora na compreensão em como as experiências atravessadas pela arte constituem de forma singular cada docente bem como seus percursos formativos e suas aprendizagens individuais e coletivas. Outros questionamentos surgem à medida que me nutro teórico e reflexivamente: Que fatos da vida pessoal e profissional, relacionados à arte e expressos nas narrativas, colaboram na construção do ser professora da Educação Infantil? Quais os sentidos atribuídos pelas professoras às experiências em/com arte em seus percursos formativos? Como as experiências artísticas e estéticas atravessam a docência e as práticas pedagógicas, constituindo seus modos de ser professora?

Ainda, nesse processo de pesquisa que entrelaça a Arte e a Educação e nos diálogos com a professora Luciane Goldberg, novas inquietações me atravessaram (e ainda atravessam) em diversos momentos do mestrado e da escrita: O que é pesquisa no campo da arte? Que metodologia utilizar na pesquisa artística? Como descrever os processos e o produto desenvolvidos pela professora-artista-pesquisadora em constituição? Essas dúvidas, considero que advêm das ideias e características em torno do pensamento científico positivista, ou seja, linear, teórico, neutro, rígido e racional, e que ainda influenciam as pesquisas contemporâneas e os(as) pesquisadores(as). No entanto, para as pesquisas sociais e artísticas existe

uma complexidade envolvendo uma variedade de fatores de difícil quantificação e ainda destaco que os dados não são encontrados ou coletados, mas sim construídos e produzidos no decorrer da investigação.

Por isso, optei por uma abordagem de pesquisa qualitativa, pelo fato desta se preocupar com “questões muito particulares” (Minayo, 2013, p.21) e que não podem ser quantificadas, trabalhando, assim, no universo das produções humanas, das relações, das aspirações, dos significados, dos valores, dos costumes, ou seja, do subjetivo (Minayo, 2013). Uma pesquisa de natureza qualitativa norteia a investigação dos fenômenos sociais, com interesse de adentrar no terreno úmido e salitrado do barro para investigar com rigor aquilo que é manifestado no universo das ações e das relações humanas, por meio da compreensão, produção e interpretação dos dados.

De acordo com Fortin e Gosselin (2014), a pesquisa no campo das artes aborda os processos de criação dos artistas e dos seus produtos, a qual se divide em 3 (três) categorias “pesquisas sobre as artes (por exemplo, a compreensão das músicas para dançar do século XVIII), pesquisas para as artes (por exemplo, a compreensão do impacto dos dispositivos eletrônicos entre dançarinos e iluminação), pesquisas em artes (por exemplo, a compreensão do conhecimento incorporado de um coreógrafo ou artista)” (Fortin; Gosselin, 2014, p.01).

A autora Sandra Rey (2002, p.125) ainda define que “pesquisa em arte é aquela realizada pelo artista-pesquisador a partir do processo de instauração de seu trabalho, e pesquisa sobre arte a realizada por teóricos, críticos e historiadores, tomando como objeto de estudo a obra de arte, para realizar análises pontuais, estudos históricos, meios de circulação, inserção etc”. Os pesquisadores Marín-Viadel e Roldán (2012) destacam que para utilizar uma Pesquisa Educacional Baseada em Artes (PEBA), é necessário uma “investigação qualitativa pós-moderna” (Marín-Viadel; Roldán, 2012, p.32), buscando levar em conta algumas características fundamentais como utilizar elementos artísticos e estéticos, assim como outras maneiras de olhar e apresentar as experiências e desvelar aquilo que não está explícito.

Para Eisner (2008, p.10) “o que as artes ensinam é que estes pormenores são realmente importantes. As artes ensinam a agir e a julgar na ausência de regras, a confiar nos sentimentos, a prestar atenção a nuances, a agir e a apreciar as consequências das escolhas, a revê-las e, depois, fazer outras escolhas”. Desse modo, esse tipo de pesquisa se torna luz para muitos pesquisadores que buscam por outras formas de pensar, construir e conduzir uma pesquisa dentro do campo da Educação e da Arte. Portanto, essa dissertação é uma investigação em/com/para a arte, tendo a

narrativa (auto)biográfica como fonte e método de pesquisa qualitativa (Passeggi, 2016), possibilitando um alcance na perspectiva do processo de formação.

Dessa maneira, estabeleço como objetivo geral: compreender os atravessamentos da arte e da dimensão estética no processo formativo das professoras de Educação Infantil, da infância à docência, através de narrativa (auto)biográfica. Ainda defino como objetivos específicos: 1) Conhecer e identificar as experiências artísticas e estéticas, expressas nas narrativas, que colaboram com a formação e a prática docente das professoras de Educação Infantil. 2) Compreender o lugar que ocupa a arte no período da infância à docência. 3) Refletir acerca das experiências em arte, em diálogo com a dimensão estética, fundadoras e constitutivas dos modos de ser das professoras. 4) Produzir um diário de itinerância como linguagem poética, artística e reflexiva da professora-pesquisadora.

Em consonância com os objetivos propostos, o uso das narrativas (auto)biográficas se constitui como fonte de investigação e método na pesquisa qualitativa em Educação. Todavia, durante esse percurso formativo, enquanto estudante de pós-graduação, precisei adensar as leituras e reflexões sobre a Pesquisa (Auto)biográfica que, de acordo com Abrahão (2004, p. 202), configura-se como uma forma de pesquisa em que o “[...] sujeito se desvela, para si, e se revela para os outros, como uma história autorreferente carregada de significado”.

Gadamer (2007, p. 11) afirma ainda que é necessário conhecer e aprofundar os conceitos que serão trabalhados durante a pesquisa, porque “[...] é preciso prestar contas de nossa pré-conceitualidade para o nosso filosofar [...]”. Ademais, em suas reflexões, a partir da abordagem das histórias de vida em formação, Dominicé (2010, p. 199) enfatiza que, “[...] a história de vida passa pela família. É marcada pela escola. Orienta-se para uma formação profissional, e em consequência beneficia de tempos de formação contínua. A educação é assim feita de momentos que só adquirem o seu sentido na história de uma vida”.

Essas conceitualizações teóricos-metodológicos iniciais, nos possibilitam compreender o motivo do interesse crescente pelas Ciências Humanas e Sociais, como Educação e Psicologia, pelo biográfico em virtude da necessidade de criar um “novo território de reflexão reconhecido como exigindo novos métodos e suportes para o que chamamos de “biográfico”” (Josso, 2020, p.43). Por isso, apresentar um contexto histórico e epistemológico da Pesquisa (Auto)biográfica, é imprescindível para situar e construir uma aproximação histórico-conceitual, ao mesmo tempo que

imprimimos valor e seriedade dentro do campo científico para essa abordagem que emerge como uma alternativa dentro do mundo social e subjetivo dos seres humanos. Portanto,

A pesquisa (auto)biográfica surge da necessidade de uma renovação metodológica em crítica à ciência tradicional com suas noções de neutralidade, predomínio da razão e distanciamento entre pesquisador e “objeto” de pesquisa. Tenta-se superar o método científico tradicional para o qual os problemas sociais podiam ser pesquisados e controlados como “coisas” simples partes de um todo, de forma fragmentada, negando o lado subjetivo e o caráter imprevisível da vida humana (Goldberg, 2016, p.55).

Assim, a partir do movimento iniciado entre os anos 70 e 80, tendo como pesquisadores Gaston Pineau (Canadá), Pierre Dominicé (Suíça), Marie Christine Josso (Suíça), entre outros, houve a emergência de uma nova abordagem denominada, nos países francófonos, de Histórias de Vida em Formação, que faz parte da corrente de pesquisa-ação-formação existencial no campo da Pesquisa em Educação. Ainda, na década de 80, houve uma intensa produção de publicações, pesquisas e eventos científicos que desencadeou, entre 1990 e 1991, a criação da primeira Associação, a *Association Internationale des Histoires de Vie en Formation* (ASIHVIF), que legitima a pesquisa centrada nas histórias de vida dos sujeitos (Pineau, 2006). Ainda houve muitos encontros entre os pesquisadores que, “[...] permitiram a elaboração não apenas os regulamentos internos e procedimentos de adesão, mas especialmente uma carta ética que define o objeto/objetivo da Associação e as relações do formador, pesquisador, daqueles que intervêm com aqueles que que desejam fazer sua história” (Pineau, 2006, p. 334).

Essa discussão que se expande, no contexto brasileiro a partir da década de 90, denominada de “virada Biográfica em Educação” (Passeggi, Souza e Vicentini, 2011, p.370) fortalece ainda mais o movimento de deslocamento da Pesquisa (Auto)biográfica da zona circunscrita para uma posição de prestígio e valor como um campo narrativo dialógico, criticamente situado e em constante transformação. Assim, emerge uma atenção e interesse dos(as) pesquisadores(as) com relação aos estudos e pesquisas sobre os seres humanos no âmbito das Ciências Humanas e Sociais.

Contudo, foi a partir dos anos 2000 que houve uma valorização a novas formas de pesquisar sobre o ser humano, principalmente no campo da Educação, de modo que essa crescente ampliação sobre as escritas de si, denominadas de Pesquisas (Auto)biográficas, no Brasil, sendo esse campo de investigação “já consagrado em países anglo-saxões (*Biographical Research*), na Alemanha (*Biographieforschung*) e em processo de reconhecimento na França (*Recherche biographique en éducation*)” (Passeggi, Souza e Vicentini, 2011, p.371).

Pineau (2006), quando descreve a gênese e os caminhos constitutivos do método (auto)biográfico e de histórias de vida na pesquisa em Educação, destaca três períodos importantes que caracterizam os desdobramentos no campo acadêmico, sendo: “o período da eclosão (década de 1980), o período de fundação (os anos de 1990), e o período de desenvolvimento diferenciador (os anos de 2000)” (Pineau, 2006, p.331).

Marie-Christine Josso em uma entrevista com Margaréte May no ano de 2009 para a Revista @mbienteeducação, destaca que essa metodologia ainda sofre uma crítica negativa por parte da academia, pois “na maioria das vezes, quando a “academia” não gosta de qualquer ideia ou método, isto quer dizer que, há pessoas que estão defendendo o seu lugar, o seu prestígio, às suas convicções e o seu poder!” (Josso, 2009, p.137).

Reafirmando essas ideias da autora, Bolívar, Domingo e Fernández (2001, p. 9) destacam que,

A pesquisa biográfico-narrativa está se tornando cada vez mais relevante. Ela altera as formas usuais do que é entendido como conhecimento, mas também do que é importante saber. Nesse sentido, é uma abordagem própria e não apenas outra metodologia a ser acrescentada às já estabelecidas. O aumento e a popularidade da investigação narrativa sobre as histórias de vida e biografias dos professores podem responder, como Hargreaves apontou à nossa atual conjuntura pós-moderna: em um mundo que se tornou caótico e desordenado, só há refúgio no eu.

Nessa conjuntura, a emergência de novos modos para se investigar o ser humano como campo de pesquisa foi uma preocupação epistemológica, ética e política da professora Maria da Conceição Passeggi (2011) que ressalta sobre a articulação dessa vertente da pesquisa qualitativa como uma herança anglo-saxãs e, a partir daí, sua expansão pela América Latina (Anjos, 2021).

Minha escolha pela Pesquisa (Auto)biográfica em Educação surgiu a partir do desejo em realizar uma investigação que possibilitasse o encontro entre a escrita de si, a formação e a reflexão biográfica, de modo que “[...] o sujeito se aproprie do seu processo de formação ao se tornar autor de sua história” (Passeggi, 2008, p. 16), bem como que a produção de dados pudesse ampliar a “[...] capacidade de tomar consciência de si como aprendente, de saber observar o que aprende, e de decidir sobre o que fazer com o que aprendeu” (ibidem, p. 19) de cada sujeito participante da pesquisa. Assim, enfatizamos que esta pesquisa “[...] não se trata de encontrar nas escritas de si uma "verdade" preexistente ao ato de biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma à suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si

e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante o processo de biografização” (Passeggi; Souza; Vicentini, 2011, p.371).

Cada um de nós têm uma forma particular de falar sobre si, de acessar e suprimir aspectos de nossas experiências, de biografização de nossas vidas, que necessita e precede de um fato biográfico que é a “[...] capacidade antropológica segundo a qual os homens percebem suas vidas e ordenam sua experiência em termos de uma razão narrativa constituindo o fato biográfico” (Delory-Momberger, 2021, p.03). Nesse sentido, a “*biografização* não é somente um processo sócio-historicamente inscrito, formal e estruturalmente determinado; é um processo essencial de socialização e de construção da realidade social” (Delory-Momberger, 2008, p.28 e 29).

Todavia, conhecer as origens desse método se faz importante para compreendermos como a elaboração da narrativa de si afeta o ser humano e a sociedade. As formas de narrativa moderna têm origem e influências históricas dos séculos XVII e XVIII, dentro dos movimentos de espiritualidade na íntima relação dos indivíduos com Deus nas "narrativas de conversão", sendo produzidas a partir de um “protocolo rigoroso” (Delory-Momberger, 2008).

Esse movimento influenciou “os pensadores do Iluminismo alemão” a elaborarem a *Bildung*. Tal pensamento orgânico, conforme Delory-Momberger (2008), “representa a vida humana como um processo de formação do ser, por intermédio das experiências que ele atravessa” (Delory-Momberger, 2008, p. 45) e das aprendizagens que reúne na relação com a realidade. Sob esse olhar, a narrativa (auto)biográfica tem uma estrutura articulada por um percurso temporal entre o passado, o presente e o futuro, de modo que, nesse percurso, existem inúmeros processos de aprendizagem acerca de si próprio.

Delory-Momberger (2018) ainda afirma que,

O exercício biográfico a que nos convida Maria Helena Menna Barreto Abrahão é totalmente congruente com o espírito e abordagem de pesquisa biográfica na educação. Consiste, com efeito, na ligação de fios e motivos de uma história pessoal e também de uma história intelectual, para mostrar como um percurso de investigador e um espaço de pesquisa são partes de uma biografia. [...] Em termos de senso comum, a “vida privada” do pesquisador e da história “privada” da sua vida são irrelevantes para a ciência porque as implicações daquela sobre esta são de natureza exterior e circunstancial. Mas a biografia do pesquisador, ou seja, o conjunto de operações pelo qual um indivíduo se biografa como pesquisador, e a biografia da pesquisa, ou seja, a abordagem evolutiva e hermenêutica que constitui os objetos da ciência, se conectam e se organizam em

configurações sucessivas, essas construções estão em uma relação direta com as hipóteses, as observações, as experiências, os protocolos, os resultados que uma pesquisa mostra (Delory-Momberger, 2018, p. 49).

Esse processo, que denominamos de tomada de consciência, a partir de narrativa de si, acontece, pois, os indivíduos “incorporam biograficamente os acontecimentos e as experiências de aprendizagem ao longo da vida” (Delory-Momberger, 2008, p.05), de modo que essa ação de pesquisar coopera com o processo de reflexão acerca da formação docente, do exercício da docência e da prática pedagógica. “Em Educação, a pesquisa (auto)biográfica amplia e produz conhecimentos sobre a pessoa em formação, as suas relações com territórios e tempos de aprendizagem e seus modos de ser, de fazer e de biografar resistências e pertencimentos” (Delory-Momberger, 2008, p.05).

Para a pesquisadora e professora Ana Maura dos Anjos (2021, p. 104),

A Pesquisa (Auto)Biográfica em Educação fundamenta hermeneuticamente a emergência de respostas para os questionamentos de nossa investigação, tendo em vista que é um campo de interesse que olha para o modo como as pessoas dão sentido às suas experiências. Nessa ótica, o ser humano é concebido como agente produtor de história, capaz de agir e transformar a realidade, portanto, [...] entendemos que esse processo é historicamente construído e integrado aos fatores sociais.

Pensar epistemologicamente acerca dos sentidos e significados que as professoras atribuem à arte no seu percurso formativo estético, tendo a narrativa (auto)biográfica como instrumento discursivo de formação, proporciona a esse campo de pesquisa científica reflexões e produções de dados, ao mesmo tempo, que confere aos sujeitos participantes autoria de suas próprias histórias, a compreensão da realidade e das relações que estabeleceram com/no o mundo, todavia com o rigor e a ética do método científico.

Nesse percurso da escrita, lembrei-me do livro de literatura infantil “*Guilherme Augusto Araújo Fernandes*”, em que o próprio título é o nome do personagem principal. O menino que mora ao lado de um asilo para idosos, ao escutar a conversa dos pais, fica intrigado e se questiona “O que é memória?”, dando início a uma investigação sobre essa inquietação que lhe atravessa.

A pesquisadora Maria Helena Abrahão (2004) nos convida a refletirmos sobre como a Pesquisa (Auto)biográfica é um exercício de memória tanto do pesquisador quanto do narrador, imbricada de relações afetivas, vivenciais, sociais, históricas e culturais. Quando eu penso na pergunta do menino Guilherme Augusto Araújo Fernandes, elaboro a ideia de que memória é como uma caixa, que possui divisórias de diferentes tamanhos,

espessuras, profundidades e transparências que podem conter trechos de músicas, cheiros, frascos de lágrimas, poeira de glitter, cores, nós apertados, últimas palavras, primeiras lembranças, risadas, cicatrizes que ganham forma e significados quando o narrador rememora fatos e situações.

Segundo Maria Helena Abrahão (2004, p. 203), “as (auto)biografias são constituídas por narrativas em que se desvelam trajetórias de vida. Esse processo de construção tem na narrativa a qualidade de possibilitar a autocompreensão, o conhecimento de si, àquele que narra sua trajetória”. Ainda sobre as narrativas, Josso (2004, p. 73) ressalta que,

Nas narrativas de vida é evidente que as vivências são relatadas, mas contam-nas já devolvendo-nos uma significação, por mais sumária que ela seja. Em outras palavras, a narração oral ou escrita inscreve-se de imediato num contexto interpretativo constituído de vivências consideradas semelhantes e/ou no mínimo de um referencial teórico que funciona como grelha de interpretação. Na abordagem "Histórias de Vida e Formação", a reflexão sobre a vida é centrada no salientar as experiências que consideramos significativas, para compreendermos o que nos tornamos, nesse dia, e de que forma chegamos a pensar o que pensamos de nós mesmos, dos outros, do nosso meio humano e natural.

Nesse sentido, é importante perceber que as narrativas contribuem para a compreensão dos processos de formação, conhecimento e aprendizado (Josso, 2020) dos sujeitos, servindo ao pesquisador como um território de investigação e reflexão acerca da história de vida individual e coletiva de quem narra.

Essa costura histórica me leva de encontro com o escritor Italo Calvino, em seu livro “As cidades invisíveis”, que tem como personagem principal, o aventureiro e navegador Marco Polo que narra suas viagens para o imperador Kublai Khan, descrevendo em detalhes as cidades que fazem parte do seu domínio. É possível perceber que essas narrativas são um terreno fértil à criação e imaginação do narrador, dando a ideia de que são as próprias cidades que narram as histórias.

Marco Polo defende que viajar é a única maneira para que os seres humanos possam compreender o mundo, expandindo seus conhecimentos sobre o espaço e sobre si mesmo. De todo modo, são essas narrativas que possibilitam que o imperador conheça e viaje pelas imensas e infinitas cidades invisíveis sem precisar sair do trono. Benjamin (1987, p. 198) destaca que “a experiência que passa de pessoa a pessoa

é a fonte a que recorreram todos os narradores. E entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos”.

Para Benjamin (1987), a capacidade de contar histórias é uma habilidade exclusiva dos seres humanos, de tal modo que essa ação de narrar possibilita o compartilhamento de experiências de vida e de aprendizagens. Além disso, o autor qualifica o conceito de experiência como uma espécie de *status* da ação humana e ressalta que, ““quem viaja tem muito para contar”, diz o povo, e com isso imagina o narrador como alguém que vem de longe. Mas também escutamos com prazer o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do país e que conhece suas história e tradições” (Benjamin, 1987, p. 198 e 199).

Desse modo, o estudo das narrativas conquistou um lugar no meio acadêmico, pela crescente importância do ato de contar histórias ser uma metodologia discursiva de investigação que produz dados a partir dos acontecimentos vividos (Jovchelovitch e Bauer, 2002). A narrativa não é apenas uma lista de acontecimentos, é necessário construir sentidos que relacionam os espaços e tempos dos fenômenos sociais, culturais, históricos e políticos vivenciados pelo narrador, possibilitando a construção da análise dos dados. Deste modo, “compreender uma narrativa não é apenas seguir a sequência cronológica dos acontecimentos que são apresentados pelo contador de histórias; é também reconhecer sua dimensão não cronológica, expressa pelas funções e sentidos do enredo” (Jovchelovitch; Bauer, 2002, p. 93).

Bolívar, Domingo e Fernández (2001, p. 92) destacam ainda que,

As narrativas autobiográficas consistem em dar ordem ao conjunto de acontecimentos passados, encontrando um fio condutor que estabeleça as relações necessárias entre o que o narrador foi e o que ele é hoje, desta forma, a narrativa faz a mediação entre o passado, o presente e o futuro, entre o experiências ocorridas e o significado que agora adquiriram para o narrador em relação a projetos futuros. Por isso, uma história de vida não é apenas uma coleção de memórias passadas (reprodução exata do passado), nem é uma ficção, é uma reconstrução a partir do presente (identidade do eu), baseada numa trajetória futura.

Portanto, essa metodologia possibilita compreender, a partir da história de vida, como cada pessoa mobiliza os seus saberes, as suas crenças, as suas culturas e os seus valores para dar forma a sua identidade, de modo que a abordagem utilizada nesta pesquisa ultrapassa o modelo positivista, sendo capaz de compreender o ser humano em sua complexidade e subjetividade.

A autora Maria da Conceição Moita (2013, p. 116-117) nos informa que “numa história de vida podem identificar-se as continuidades e as rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, as “transferências” de preocupações e de interesses [...]”. Josso revela que essa metodologia contribui “para o projeto de delimitação de um novo território de reflexão abrangendo a formação, a autoformação e as suas características, bem como os processos de formação específicos voltados para públicos específicos” (Josso, 2004, p.23). Sendo assim, cada história de vida, cada percurso e processo formativo é singular de cada pessoa.

Narrações são ricas de colocações indexadas, a) porque elas se referem à experiência pessoal, e b) porque elas tendem a ser detalhadas com um enfoque nos acontecimentos e ações. A estrutura de uma narração é semelhante a estrutura da orientação para a ação: um contexto e dado; os acontecimentos são sequenciais e terminam em um determinado ponto; a narração inclui um tipo de avaliação do resultado (Jovchelovitch; Bauer, 2002, p. 92).

Nesse campo de pesquisa, o papel do pesquisador é fazer emergir os sentidos e as relações que cada participante pode encontrar nas várias dimensões da sua vida de modo que possam “decifrar as ancoragens biográficas dos saberes resultantes, conjuntamente, das experiências refletidas do percurso de vida e dos trajetos de formação escolar e profissional” (Dominicé, 2008, p. 30), oferecendo uma reflexão sobre os seus percursos. Ao contrário da abordagem positivista que privilegia a abstração e confere rigor no distanciamento e na neutralidade, na narrativa (auto)biográfica a proximidade é indispensável para o investigador. Bogdan e Biklen (1994, p. 48) chamam atenção para o fato de que "os investigadores qualitativos assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre". Portanto, é somente na proximidade que o pesquisador tem a oportunidade de compreender melhor a narrativa dos sujeitos que traz a marca da cultura, da história e do contexto.

Esta construção histórica e epistemológica, quanto a metodologia utilizada na pesquisa, nos ajudam a compreender como as narrativas (auto)biográficas podem contribuir na apropriação das histórias de vida das professoras participantes da pesquisa, enquanto elemento formativo, uma vez que se “constituem como uma abordagem própria, e não apenas uma mais uma metodologia (qualitativa) a acrescentar a outras” (Bolívar, 2001, p.87) . Desse modo, no próximo tópico abordarei o processo de construção da pesquisa e seus itinerários.

2.3. Molhar a terra para enxergar os pigmentos: os itinerários da pesquisa (auto)biográfica

“E tu para que queres um barco, pode-se saber, foi o que o rei de facto perguntou quando finalmente se deu por instalado, com sofrível comodidade, na cadeira da mulher da limpeza, para ir à procura da ilha desconhecida, respondeu o homem, que ilha desconhecida, perguntou o rei disfarçando o riso, como se tivesse na sua frente um louco varrido, dos que têm a mania das navegações, a quem não seria bom contrariar logo de entrada, a ilha desconhecida, repetiu o homem, disparate, já não há ilhas desconhecidas, quem foi que te disse, rei, que já não há ilhas desconhecidas, estão todas nos mapas, nos mapas só estão as ilhas conhecidas, e que ilha desconhecida é essa de que queres ir à procura, se eu te pudesse dizer, então não seria desconhecida” (José Saramago, 1998).

O autor português José Saramago, em seu livro “O Conto da Ilha Desconhecida”, apresenta uma metáfora sobre os sonhos, as ideias, os pensamentos, os desejos e as conquistas humanas. Considero o fato da ilha ser desconhecida, um pensamento bem perspicaz e inteligente que foi elaborado pelo personagem. Quando analisamos essa metáfora dentro de um processo investigativo, é possível perceber que no decorrer de uma pesquisa existem situações completamente desconhecidas e que não saberemos o caminho até caminhar, quase parecem apostas do destino que podem nos levar a lugares incríveis, ou não.

Para mim, a ilha desconhecida é semelhante à narrativa, uma vez que quando o(a) narrador(a) começa a contar a sua história de vida, atravessada por uma questão norteadora, não é possível dimensionar a profundidade e adensamentos dos fatos. As narrativas são como “testemunhos de vida” (Mosquera, Stobäus, 2004) costuradas no tecido das relações subjetivas do sujeito, dos contextos e das experiências, sendo “infinitas em sua variedade de expressão” (Jochelovitch e Bauer, 2002). Portanto, se referem a uma dimensão existencial do vivido que "parece existir em todas as formas de vida humana de contar: contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal" (Jochelovitch; Bauer, 2002, p. 91).

Ainda segundo o pensamento de Delory-Momberger (2011, p. 341),

[...] pela narrativa transformamos os acontecimentos, as ações e as pessoas de nossa vida em episódios, intrigas e personagens; pela narrativa organizamos os acontecimentos no tempo, construímos relações entre eles, damos um lugar e um significado às situações e experiências que vivemos. É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida e que dá uma história à nossa vida.

Como diria a pesquisadora Greice Silva (2017) “É preciso narrar!”. Nesse sentido, conhecer as histórias de vida e formativas de docentes que atuam na etapa da Educação Infantil, identificando as experiências em arte, em diálogo com a dimensão estética, constitutivas dos modos de ser professor(a), conduziu esta pesquisa para o encontro com essa abordagem. Assim como afirma Josso (2004, p. 38), que são “as narrativas de formação que servem de material para compreender os processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem”.

Narrar sua história de vida não é algo simplista, uma vez que durante a rememoração podem surgir algumas dificuldades em ordenar, organizar e escolher as memórias, transformando em palavras as experiências vividas no tempo passado, para o tempo presente. Assim, Walter Benjamin (1987, p. 221) ressalta:

[...] a narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio artesão, é ela própria num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o puro assim da coisa narrada, como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim, imprime-se na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.

Nesse aspecto, o narrador ao contar sua história, revive e expressa suas memórias sem a intenção de explicações, unicamente com o sentido de comunicar os fatos e situações vividos, a partir de uma pergunta geradora que tem a intenção de revelar a história dos participantes.

Conforme as reflexões e apresentação de conceitos anteriores, a Pesquisa (Auto)biográfica em Educação se configura tanto como campo teórico quanto metodológico ao longo desta escrita, especialmente por se tratar de um trabalho que investiga sobre as experiências em arte que são formadoras e quais os lugares que ocupa ao longo da nossa formação pessoal e profissional. A narrativa possibilita que os sujeitos participantes se apropriem das experiências formativas, a partir da consciência de si e das representações que constroem sobre si ao longo da vida (Jovchelovitch e Bauer, 2002).

Como dito anteriormente, eu, participo da pesquisa, assim, esta inquietação, também, é costurada no tecido da minha narrativa em meio a aporte teórico, pensamentos metafóricos, reflexões e outros questionamentos que emergem em meio a uma composição de fotografias e desenhos, que fazem parte do meu arquivo pessoal, criando uma intimidade entre o leitor e a pesquisadora-narradora. Portanto,

[...] a narrativa abre espaços e possibilita aos sujeitos [...] partilhar experiências formadoras, sobre tempos, espaços e trabalho biográfico. Dessa forma, as narrativas, como noção e espaço biográfico, constituem de forma singular um projeto formativo, porque partem da transação entre diversas experiências e aprendizagens individuais e coletivas circunscritas nos territórios da vida-formação (Souza, 2008, p. 85).

Produzir a narrativa e refletir sobre os conhecimentos em um determinado espaço-tempo possibilita uma tomada de consciência sobre a própria história de vida. É interessante perceber que “cada narração é única, pois ao narrar pela segunda vez, o narrador não é mais o mesmo, e nem o que foi narrado será feito da mesma forma” (Marques; Satriano, 2017, p.373).

Desse modo, para a construção da narrativa é importante o cumprimento dos princípios éticos descritos na Carta da Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação (ASIHVIF), que desde a sua criação tem por objetivo “desenvolver as práticas das histórias de vida no âmbito da pesquisa, da formação e da intervenção” (Passeggi e Gaspar, 2013, p. 68), dentre os quais estão os princípios da liberdade, da convivibilidade, da confidencialidade, da autenticidade, da autoria, do acompanhamento e contrato (Passeggi; Gaspar, 2013, p. 68).

Dentre estes preceitos, destaco o princípio do acompanhamento das escritas de si e da construção da narrativa uma vez que, “[...] é importante e necessário que a pessoa que acompanha tenha vivenciado o processo de escrita autobiográfica, pois se observa que essa experiência a torna mais sensível para os processos envolvidos na escrita do memorial” (Passeggi; Gaspar, 2013, p. 69).

No ano de 2024, tive a oportunidade de participar de um dispositivo de produção coletiva de narrativas autobiográficas denominado Círculo Reflexivo Biográfico (CRB)³ como sujeito participante da pesquisa de mestrado de Geórgia Zaranza, no Programa de Pós Graduação em Artes (PPGARTES/IFCE), que partia da pergunta “Como as memórias de quintais inspiram processos criativos na menina/educadora infantil que és/está se tornando?”, para que as participantes construíssem suas narrativas (auto)biográficas, ao revisitar os seus quintais.

³O Círculo Reflexivo Biográfico é um procedimento, mecanismo de pesquisa e de formação que visa garantir um processo de *biografização* nas seguintes modalidades: narrativas de vida; narrativas de formação; e narrativas da experiência religiosa. Em cada uma das modalidades são produzidos textos escritos denominados, respectivamente, da seguinte forma: história de vida; biografia educativa (DOMINICÉ, 1988) e narrativa da experiência religiosa (Olinda; Pinto, 2019, p. 271).

Figura 3 - Primeiro encontro com a minha narrativa



Fonte: Luciane Goldberg.

Assim,

A pesquisa biográfica baseia-se na capacidade antropológica do indivíduo de biografar sua singular experiência do mundo histórico e social. Ela se encaixa no quadro geral de uma pesquisa sobre o papel e o funcionamento dos processos de biografização na constituição do ser individual. Por processos de biografização entende-se o conjunto de operações e comportamentos pelos quais os humanos trabalham para se produzir como *indivíduos* para si e para os outros, dando às suas experiências uma *forma própria* na qual eles reconhecem a si mesmos e são reconhecidos pelos outros (Delory-Momberger, 2021, p.03).

A pesquisadora Geórgia organizou alguns momentos de sensibilização e afetos entre as participantes nos convidando a resgatar nas memórias as descobertas, as brincadeiras e as relações vividas nesse pedaço de terra que se estende pela casa. Lembrei-me dos quintais da casa da minha mãe com suas árvores frutíferas, da casa da minha avó com os galinheiros e o cheiro de terra molhada e da escola, enquanto professora, atravessados pelas risadas e gritos das crianças. Essa primeira narrativa reverberou dentro de mim, assim como as narrativas das demais participantes me atravessaram profundamente, ocasionando reflexões sobre as nossas referências comuns, axiológicas, epistemológicas e metodológicas (Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação, 2016). Essa primeira narrativa evoca um movimento de voltar o meu olhar para dentro de mim, buscando compreender sobre a minha história.

Nesse sentido, a trajetória de vida de cada pessoa é, também, uma trajetória formativa que pressupõe trocas, aprendizagens, interações, diálogos e relações, uma vez que a narrativa, com ênfase no campo da pesquisa e da reflexão, oportuniza aprendizagens experienciais e formadoras que demarcam dimensões sócio-históricas, culturais, formativas e epistemológicas, a partir das memórias do vivido dos sujeitos.

O ato de narrar a própria história possibilita um acesso ao conhecimento daquilo que somos, do que fazemos, como pensamos, por isso é importante que durante a entrevista a pessoa que escuta esteja aberta e sensível a escutar a narrativa do outro, sem que haja interferências. Barbier (2002, p. 94) enfatiza que “a escuta sensível reconhece a aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara. Ela compreende sem, entretanto, aderir às opiniões ou se identificar com o outro, com o que é enunciado ou praticado”. Essa atitude de escutar o outro (Rinaldi, 2016) afirma uma coerência do pesquisador quanto a sensibilidade, a disponibilidade e a atenção respeitosa a quem narra a história. Como ressalta Carla Rinaldi (2012, p. 228) “escutar é um verbo ativo... escutar é ainda um verbo recíproco”.

É imprescindível destacar, que esta escrita escolhe tratar os dados, não como coleta, mas como produção que foi cultivada e alinhavada no tecido da subjetividade humana. Assim, a costura dos "fragmentos narrativos" (Clandinin e Connelly, 2011), que contam determinados momentos, situações e circunstâncias da trajetória do outro, oportuniza a quem escuta uma imersão em momentos singulares e repletos de sentidos e significados que revelam pensamentos, marcas, inquietações e questões da vida.

É através da narrativa que “as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis implicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social” (Jovchelovitch; Bauer, 2002). Dito isto, a construção dos dados se deu a partir da elaboração das narrativas (auto)biográficas, da própria pesquisadora, que fará uso das memórias atravessadas pelas fotografias e desenhos, e de uma professora participante, através da Entrevista Narrativa (EN). De acordo com Bauer e Gaskell (2002, p. 93), a Entrevista Narrativa é considerada “uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas motivada por uma crítica do esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas”. Desse modo, esse dispositivo de produção de dados rompe com o processo rígido e fechado das entrevistas estruturadas, propiciando revelar as histórias de vida dos participantes, que, a partir de cada discurso, se apresentam como objetos de análise.

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 95), a Entrevista Narrativa é “[...] considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específica”, organizada em 4 (quatro) fases: iniciação, narração central, questionamento e fala conclusiva. Porém, antes desses momentos, existe a preparação para a entrevista, que consiste em uma compreensão e aprofundamento teórico acerca da metodologia e a elaboração da pergunta que deve ser ampla, para que o participante possa elaborar sua história, com foco nos objetivos e interesses da pesquisa.

A iniciação corresponde a explicação do processo ao participante, bem como os termos, leitura da pergunta “questão exmanente” e a solicitação de permissão para gravar a entrevista para uma melhor análise dos dados, posteriormente. Já a narração central é quando o participante inicia a sua história e esse momento não deve ser interrompido “até que haja uma clara indicação ("coda"), significando que o entrevistado se detém e dá sinais de que a história terminou” (Jovchelovitch e Bauer, 2002, p. 99), sendo o papel do(a) pesquisador(a) como um *escutador* atento e interessado na narrativa do outro.

A fase do questionamento acontece após a narração ter finalizado. Nesse momento é perceptível que as “questões exmanentes do entrevistador são traduzidas em questões imanentes”, então é possível perguntar ao participante algumas perguntas que completem as lacunas da sua história. “Pergunte apenas questões imanentes, empregando somente as palavras do informante. As perguntas se referem tanto aos acontecimentos mencionados na história, quanto aos tópicos do projeto de pesquisa” (Jovchelovitch e Bauer, 2002, p. 99).

Por fim, a fala conclusiva acontece ao final da entrevista quando o gravador já foi desligado, visto que já é um momento mais descontraído e o participante ainda pode relatar alguns pontos que emergem após o ato de narrar. Por isso, é interessante que o(a) pesquisador(a) tenha um diário de campo para registrar alguma informação que considere importante para a pesquisa. É importante destacar ainda que,

Uma entrevista não é apenas uma simples fonte de dados sobre o mundo ou sobre as pessoas, são fatos de linguagem, ou seja, expressos em palavras do mundo social, e é assim que devem ser vistos e analisados. Portanto, propõe-se como podemos aprender com determinado tipo de discurso e sua lógica interna de constituição, sem acreditar que os fatos possam ser apreendidos de forma transparente. As entrevistas (e o texto transcrito) são fenômenos discursivos e devem ser tratados como tal. É analisando o uso da linguagem pelo entrevistado que podemos estabelecer os possíveis significados do que ele diz (Bolívar; Domingo; Fernández, 2001, p. 200).

Para a escolha da professora participante, estabeleci os seguintes critérios: morar em Fortaleza, ser graduada em Pedagogia, atuar na Educação Infantil há, pelo menos, 10 (dez) anos, ter participado desde o início da implantação do Programa Ateliê e ser professora efetiva na rede municipal de ensino de Fortaleza. Ainda, para esta pesquisa, com a intenção de revelar a história da professora participante, construí a seguinte pergunta disparadora: Que experiências em/com arte, da infância à docência na Educação Infantil, você considera que foram significativas para a sua formação estética?

No decorrer da Entrevista Narrativa foi utilizado o gravador do celular e uma câmera fotográfica para os registros em áudio e imagético como ferramentas para a produção de dados que serão analisadas, tendo como autores Larrosa (2002); Hoyuelos (1999); Josso (2004); Bolívar, Domingo e Fernández (2001); Bolívar (2012); Ostetto (2004, 2024), entre outros, na busca por compreender e refletir acerca das experiências em arte que foram fundadoras e formadoras da professora participante da pesquisa.

Nesse sentido Bolívar, Domingo e Fernández (2001, p. 207) enfatizam que:

Uma boa investigação narrativa não é apenas aquela que recolhe bem as diferentes vozes no terreno, ou as interpreta, mas também aquela que dá origem a uma boa história narrativa, que é - no seu cerne - o relatório de investigação. Trata-se sempre de uma recriação da narração do(s) informante(s), pelo que o investigador, praticando uma certa 'arte da bricolagem', deve juntar as diferentes peças para que deem sentido.

Por isso, é importante estabelecer um rigor acadêmico na análise e interpretação dos dados biográficos, mas sem perder a riqueza de nuances e detalhes que compõem a narrativa da pessoa entrevistada. Nesse sentido, dentre os modelos estabelecidos de análise da narrativa, decidi utilizar como estratégia a análise temática, na qual “[...] a ênfase está no conteúdo do texto ('o que diz', e não como o diz), partindo do pressuposto de que a linguagem expressa diretamente a realidade. Os textos narrativos são estruturados em temas e categorias, que servem para a análise do texto pelo pesquisador” (Bolívar, 2012, p. 89).

A decisão por essa unidade de análise, em que os fragmentos da história são organizados por temáticas, compactua com os objetivos que foram delimitados por essa pesquisa, possibilitando conhecer e identificar as experiências estéticas e artísticas que estiveram presentes/ausentes na infância, na formação e na docência da professora pesquisada em diálogo com a narrativa da autora desta investigação, permitindo uma composição dialógica e interpretativa.

Assim, a interpretação dos dados biográficos-narrativos conduz o pesquisador a recontar a história do(a) entrevistado(a) “para que o leitor possa “vivenciar” as vidas ou acontecimentos narrados. [...] Uma boa investigação narrativa não é apenas aquela que recolhe bem as diferentes vozes no terreno, ou as interpreta, mas também aquela que dá origem a uma boa história narrativa [...]” (Bolívar, 2012, p. 90), respeitando o conteúdo e o contexto de quem narra.

Dito isto, após a transcrição da narrativa da professora participante pelo aplicativo *SpeakApp* e revisão, identifiquei 2 (duas) grandes chaves temáticas para a leitura e a análise do material biográfico que foram: i) experiências estéticas nas memórias da infância e, ii) experiências estéticas e artísticas na formação e na docência. Essas chaves temáticas foram organizadas em subtemas que evidenciam como se deu a formação estética da professora participante no período da infância à docência, na qual identificamos as seguintes temáticas: relação com a família; as brincadeiras na rua; as viagens em meio a natureza (experiências estéticas nas memórias da infância) formação inicial; formação continuada; prática pedagógica; relação com as crianças; reflexões sobre a docência (experiências estéticas e artísticas na formação e na docência).

Cada temática identificada faz parte de um fragmento narrativo, na qual foram definidas tendo em vista os objetivos, as questões e as inquietação desta pesquisa. A decisão de organizar e estruturar a narrativa da professora em fragmentos de memórias “provoca a interrupção do pensamento linear, ilumina a singularidade da experiência narrada [...] permite dinamicidade na leitura e (re) articulação de temas e sentidos pelo leitor” (Ostetto, 2024, p. 07), criando uma rede de fatos, episódios e acontecimentos singulares em que tecemos interpretações, reflexões e considerações. Ademais, é necessário mencionar que a análise de uma narrativa é como montar um quebra-cabeça, onde as peças não são dadas, mas sim combinadas e organizadas (Bolívar, 2001).

Por fim, para esta pesquisa, construo um diário de itinerância (Barbier, 2007) como uma estratégia de autoformação (Pineau, 1988), como produto exigido pelo mestrado profissional e como relato da minha experiência artística no decorrer do processo de escrita da dissertação. Esse instrumento de pesquisa e formação me possibilitou uma maior fluidez, intimidade e sensibilidade com a escrita e uma pulsão no processo de criação, onde expressei meus pensamentos e ideias, construo apontamentos e crio meus desenhos autorais com lápis grafite, caneta preta, giz pastel oleoso, tinta aquarelável sintética e geotintas à base de solos nordestinos.

Refletir sobre esse processo de autoformação que atravessa inúmeras vezes a vida profissional dos docentes, me lembrou do prefácio presente no livro “Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela” da professora Cecília Warschauer, em que Luís Carlos de Menezes retoma a clássica pergunta: Quem Educa o educador?

E responde com os três mestres segundo Gaston Pineau: eu, os outros e as coisas. E quem forma o formador? As respostas são idênticas: o formador forma-se a si próprio, através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (auto-formação); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (hetero-formação); o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (eco-formação) (Josso, 2004, p.16).

Por conseguinte, o diário de itinerância é um instrumento de pesquisa com características e especificidades criado pelo professor René Barbier (2007), que “corresponde totalmente à pesquisa-ação”, na qual é entendido como “bloco de apontamentos, no qual cada um anota o que sente, o que pensa, o que medita, o que poetiza, o que retém de uma teoria, de uma conversa, o que constrói para dar sentido à vida” (Barbier, 2007, p.133).

Assim, o diário de itinerância que eu elaboro constrói um sentido e um significado para esta pesquisa e para o meu próprio percurso formativo. professora Laurinda de Almeida (2012, p. 254), o diário de itinerância possibilita “a volta aos fatos já passados, aos sonhos secretos, enfim, aos pensamentos e sentimentos que marcaram o itinerário percorrido por uma existência concreta, situada, é a sua característica”. Os pensamentos e criações presentes neste diário foram compartilhados ao longo da escrita desta dissertação com o desejo e a vontade de que este caminhar ajude outros(as) professores(as) no valsar de uma docência ética, estética e política dentro e fora das escolas de Educação Infantil.

A seguir, as discussões apresentadas, entram no campo dos conceitos e princípios que envolvem a dimensão estética, a cultura do ateliê na escola de Educação Infantil da cidade de Reggio Emilia e a política educacional da cidade de Fortaleza denominada de Programa Ateliê.



**Intimidade
com a matéria**

3. INTIMIDADE COM A MATÉRIA TERRA: ENTRE CONCEITOS E PRINCÍPIOS

“Antes de entrar no orfanato, minha vida era completamente diferente da que experimentei com Korczak. Eu vim de uma casa judaica ortodoxa e muito pobre. Minha mãe, meus irmãos e eu morávamos com meus avós maternos, que nos ajudaram depois que meu pai faleceu. Quando entrei no orfanato, fiquei surpreso com todos os cuidados dirigidos especialmente a mim. Era um outro mundo. Um mundo diferente de tudo que eu havia vivido até então. Primeiramente, ganhei muitos amigos: éramos 107 crianças, entre meninos e meninas. A vida era totalmente diferente porque tínhamos liberdade e vivíamos numa democracia completa, compreendida em sua totalidade por nós, embora fôssemos crianças. Quando penso em tudo que aconteceu, não consigo imaginar como Korczak, Stefa e os educadores conseguiram realizar tamanha façanha. Ainda hoje permaneço ligado à minha experiência no orfanato. Converso com Korczak o tempo todo por meio da minha arte, seja nas pinturas, nos desenhos, nas esculturas ou na literatura. Agradeço a sorte que tive de viver no orfanato e a oportunidade de ser uma criança plena e descobrir meu talento artístico. É por meio da minha arte que eu me transporto à minha infância e adolescência, aos anos mais lindos da minha vida” (Itzhak Belfer).

Abrir o primeiro capítulo, apresentando um trecho de uma entrevista, no ano de 2021, em que Itzhak Belfer, o último menino de Korczak, narra um fragmento de sua história quando criança, tanto tem a intenção de anunciar que essa dissertação trata-se de uma Pesquisa (Auto)biográfica em Educação, quanto é um convite para a reflexão sobre como o médico e educador polonês Janusz Korczak, nos anos de 1900, já dialogava e defendia sobre os direitos das crianças e sobre um tipo de educação mais democrática (Saruê, 2022), trazendo novas ideias em relação ao desenvolvimento e aprendizados das crianças.

Reler os livros “Os direitos das crianças ao respeito” e “Janusz Korczak: uma vida em defesa da infância” me convidou a pensar que devemos reconhecer e celebrar as conquistas de cada menina e menino, as suas capacidades de elaborar uma visão própria de mundo e os seus direitos, desde o ventre materno, como, o direito de serem levadas a sério, o direito de conhecerem sua história, o direito de serem atendidas em suas necessidades, o direito de serem escutadas e acolhidas, o direito de pensar, o direito de participar, o direito de sentir, o direito de ser e o “direito de ser pessoa e de ser tratada como pessoa” (Dallari; Korczak, 1986, p. 22). Compreender as crianças como pessoas com direitos é uma ação complexa, visto que esse entendimento não é apenas no espaço escolar ou previsto nas legislações, mas deveria ser algo presente nas bibliotecas, nos hospitais, nos espaços culturais, nos museus, nas ruas da cidade, nas arquiteturas, todavia ainda é um debate necessário para o futuro da sociedade.

Considero fundamental começar este capítulo abordando sobre os direitos das crianças, previsto em inúmeras legislações internacionais e nacionais, uma vez que esse é um dos valores inegociáveis e inestimáveis dentro das abordagens pedagógicas participativas, como: Reggio Emilia, San Miniato, Associação Criança, High Scope, entre outras. Assim, garantir os direitos das crianças nas escolas de Educação Infantil, significa dar crédito ao direito de cada menina e menino de serem autoras(es) da própria vida, tornando-se uma grande aventura de coragem e lealdade estar ao lado deles.

Os diálogos com os autores presentes neste capítulo entrelaçam a arte, a dimensão estética, as concepções de criança e Educação Infantil e o conceito de ateliê tanto na perspectiva da abordagem de Reggio Emilia quanto do Programa Ateliê da cidade de Fortaleza. Ainda nos debruçamos sobre as linguagens expressivas entendidas como meio pelo qual as crianças podem acessar os conhecimentos já sistematizados pela humanidade. Todavia, para construção dessa pedagogia como uma ciência rica em possibilidades e não linear, se faz necessário que os(as) professores(as) estejam nutridos de boas experiências, conhecimentos teóricos e repertórios culturais, estéticos e artísticos, de modo a projetar e planejar no cotidiano essa outra visão de mundo e de docência mais poética, sensível, respeitosa, ética, participativa, democrática e de pesquisa.

3.1. A formação estética docente: por entre o ser, o estar e o fazer

“Como é que faz pra sair da ilha? Pela ponte, pela ponte. A ponte não é de concreto, não é de ferro, não é de cimento. A ponte é até onde vai o meu pensamento. A ponte não é para ir nem pra voltar. A ponte é somente pra atravessar” (Lenine).

“A ponte” é uma canção de Lenine que dialoga profunda e sensivelmente com esse tópico, ao utilizar a metáfora da ponte para falar sobre a passagem do tempo, os ciclos da vida e a busca de caminhos e direções. No trecho “A ponte é até onde vai o meu pensamento”, o termo ponte aqui não se trata da estrutura física, mas representa a capacidade humana de se conectar com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Logo isso implica no fato de que ‘a ponte serve somente para atravessar’, não sendo possível ir ou voltar, uma vez que o tempo presente, mesmo existindo entre o passado e o futuro, é o tempo do agora e o tempo da experiência de estar em constante transformação.

A partir do mapeamento realizado sobre as pesquisas que discutem acerca da formação estética docente, narrativas (auto)biográficas e Educação Infantil, no capítulo anterior, um objeto de estudo foi delimitado: as experiências em arte na formação estética docente. Dentro desse largo objeto de estudo existem os termos “experiência” e “estética” que são mais complexos e densos. Por isso, seguirei os ensinamentos do poeta Manoel de Barros ao dizer que é necessário escovar as palavras para aprofundarmos os conhecimentos e as reflexões sobre o que está em discussão.

Nesse sentido, início esse diálogo com a etimologia da palavra estética que “vem do grego clássico "aisthesis", referindo-se a conhecimento sensível, através dos sentidos, das sensações” (Martins, 2011, p. 312) e que é contrária a anestesia. A palavra estética me parece um emaranhado de fios que tecem conceitos, sentidos, princípios e valores que atravessam diversas áreas do conhecimento. Todavia, a definição desse termo multifacetado não se limita à apresentação de algo ou ao belo (uma questão que continua sendo abordada) ou às artes em específico, mas diz respeito às mais diversificadas experiências que confrontam o nosso olhar, os nossos saberes, as nossas sensações e as nossas percepções.

O antropólogo Gregory Bateson (1986, p. 16) enfatiza que o conceito de empatia está relacionado com a experiência estética do ser humano, de modo que “com a palavra estética quero me referir à sensibilidade em relação ao padrão que liga” que conecta as coisas. A artista plástica Stela Barbieri (2021, p. 13), por sua vez, ressalta que a “estética revela cuidado e cultivo de uma presença viva” (Barbieri, 2021, p.13). O psicólogo Ugo Morelli (2024, p. 125) define estética como um “universo de sinais expressos pelo mundo que chegam até nós”. É evidente que a dimensão estética se relaciona intrinsecamente com a arte, “ainda que, em suas origens conceituais, a estética se consubstancie, com mais abrangência, para além da arte” (Motta, 2022, p. 74).

Para algumas pessoas, estética, é criar desenhos em aquarela, arquiteturas fantásticas (obras de Gaudí e Oscar Niemayer), músicas, poemas, esculturas, sonetos de amor, para outras é a fórmula de Euler (equação matemática famosa por sua beleza), um registro fotográfico das galáxias captadas pelo telescópio espacial Hubble, apreciar o nascer do sol ou observar o espiralar dos ramos das trepadeiras se entrelaçando no caramanchão. Para Hoyuelos (2020, p. 33) “trata-se de uma estética que se afasta das convenções dos procedimentos práticos e intelectuais [...] que propõe uma continuidade entre experiência estética e experiência vital”.

Ao longo da história humana esse conceito sofreu inúmeras transformações, de modo que “os marcos de referência herdados do passado no campo da filosofia e da arte, sob o olhar de Platão, Aristóteles, Kant e de tantos outros teóricos” (Martins, 2011, p. 312) ganham novos traçados, que confrontam os critérios já formulados anteriormente, costurando itinerários entre a tradição e a contemporaneidade.

Quando eu penso sobre o conceito de estética, definiria como uma espiral que parte de um ponto que muitas vezes, nasce de uma inquietação ou de uma pergunta que a razão não se pode explicar, e vai se expandindo e alargando à medida que se experiencia transformações e situações singulares de maravilhamento, estupor e deslumbramento, causando *uau* em quem se deixa ser atravessado pela experiência. A autora Greice Silva (2017, p. 67) destaca, com relação à estética, que,

Podemos sentir intensamente se imaginarmos e, para imaginarmos devemos sentir, despertando o coração numa resposta estética ao mundo. É preciso mover-se com o coração, considerar a beleza como manifestação, exposição de fenômenos, como um jeito de falar para e através das reações do nosso coração. Assim, a estética diz respeito a essa necessidade vital: é preciso tocar o coração para trazer vida, reencontrar a beleza das coisas e a inteireza do ser.

Corroborando com essa ideia, a autora Ivani Fazenda (2017, p.10) enfatiza que “a estética de um achado é particular, individual, portanto, imorredoura - quem dela não provou, diria, perdeu da vida o que ela tem de melhor. Quando se acha que se conhece, demora-se a acreditar que se achou”. Talvez esse movimento tenha dado a possibilidade de criação para John Dewey, João Francisco Duarte Junior, Ana Mae Barbosa, Fayga Ostrower, Susana Rangel dentre outros, a elaborarem inquietações e reflexões ao situar a arte no campo da educação como um lugar de saberes, experiências e conhecimentos. Pensar em/sobre arte no espaço escolar é criar uma ruptura no tecido da normalidade dos processos educativos, oportunizando que este seja um lugar de encontros, relações e aprendizagens e que se transforme em um “ambiente estético, amável e habitável” (Hoyuelos, 2020).

Essa ideia dialoga com o pensamento de Barbieri ao considerar que a arte não seja redentora, mas uma possibilidade, junto com outras áreas do conhecimento, de sair dessa “fazeção”, visto que é um aspecto expressivo importante, uma possibilidade de elaborar o mundo e de aprender (Barbieri, 2021).

Ainda sobre a dimensão estética a atelierista italiana Vea Vecchi enfatiza que é complexo definir um conceito sobre essa dimensão, mas pensa que se trata, “[...] de uma atitude cotidiana, uma relação empática e sensível como um entorno, um fio que conecta e liga as coisas entre si, um ar que faz preferir um gesto a outro, a selecionar um objeto, a escolher uma cor, um pensamento, escolhas nas quais percebem-se harmonia, cuidado, prazer para a mente e para os sentidos” (Vecchi apud Hoyuelos, 2020, p. 11).

Compreendo que a dimensão estética se constitui como um aspecto estruturante para pensar uma didática na Educação, sustentada pelos princípios da democracia e da participação, assim como uma possibilidade na construção de sentidos para a prática pedagógica docente, de modo que essas ações se tornam experiências quando revelam para o sujeito que as viveu uma consciência de transformação, de temporalidade, de crenças, de atitudes, de responsabilidades e um tensionamento crítico, criativo e reflexivo.

No que se refere à palavra experiência, percebi o quão é complexo construir uma definição para um termo multifacetado que está relacionado a diferentes campos como a filosofia, a fenomenologia, a educação, entretanto é um termo ligado à condição humana e aos seus processos de vida. Para John Dewey (1980), a experiência, dentro de um contexto educativo, é algo que modifica a nossa forma de pensar, que possibilita profundas aprendizagens e que não se pode separar da vida.

Assim, “[...] a vida não é mais que um tecido de experiências [...] a vida é toda ela uma longa aprendizagem. Vida, experiência, aprendizagem – não se podem separar. Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos” (Dewey, 1980, p. 16). Já para Jorge Larrosa Bondía (2002), o termo experiência vai para além dos excessos de informações, de palavras, opiniões, trabalho e velocidade do tempo, uma vez que a experiência possui a função de dar sentido e singularidade ao ser humano. Assim, como destaca o autor, experiência é a,

[...] possibilidade que aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Bondía, 2002, p.24).

A experiência é o que nos atravessa e o que tem sentido, quer seja de um grande explorador, quer seja de alguém que conhece apenas a sua própria história. Ampliando o conceito de experiência, para o professor Bondía (2002, p. 21), ela “[...]é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”.

Para o filósofo Walter Benjamin, a noção de experiência para além de não ser um conceito fechado, versa com as inúmeras mudanças sociais, históricas e culturais de um determinado tempo, de maneira que possibilita, pela narrativa, a transmissão dos saberes, dos conhecimentos, permitindo que os sujeitos compartilhem suas experiências e construam sentidos coletivos por meio do ato de narrar. No entanto, “a experiência da arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente” (Benjamin, 1987, p. 197).

Considero que a complexa ideia de experienciar para os seres humanos tem se tornado cada vez mais rara, diante da velocidade dos fatos, da liquefação do tempo e dos modos de viver o mundo com profundidade e sentido pelas pessoas, gerando uma “pobreza de experiência” como destaca Benjamin (1987). A partir dessas reflexões construídas até aqui sobre o conceito de experiência elaborado por Larrosa, Dewey e Benjamin percebemos que esta atravessa o campo da sensibilidade, da apreciação, da fruição, da aprendizagem, da criação e da narrativa, construindo uma complexa ideia de que é na relação entre conhecimento e vida humana que se constitui a experiência. Josso (2020, p. 39) complementa essas reflexões enfatizando sobre o que faz uma experiência formadora,

Começamos a perceber que o que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros. Se a abordagem biográfica é um outro meio para observar um aspecto central das situações educativas, é porque ela permite uma interrogação das representações do saber-fazer e dos referenciais que servem para descrever e compreender a si mesmo no seu ambiente natural. Para perceber como essa formação se processa, é necessário aprender, pela experiência direta, a observar essas experiências das quais podemos dizer, com mais ou menos rigor, em que elas foram formadoras.

Considero que a construção de narrativas dá a possibilidade de escutar, compreender e identificar as experiências formativas que atravessaram e tocaram o narrador, abrindo espaços para a reflexão, pensamento crítico e elaborações entre passado e presente. Assim, pensar sobre esses conceitos me causam um estupor de sentimentos uma vez que estamos presos à aceleração do tempo, à rapidez das informações virtuais,

aos inúmeros conhecimentos efêmeros e à liquidez dos sentimentos e das emoções que mal conseguimos sentir, perceber, escutar e dar atenção. Bateson (1986) nos ensina que tudo está ligado ao outro, de modo que é necessário termos consciência de que habitamos um sistema de relações que reivindica estarmos em uma posição de fecunda escuta, atenção, cuidado, respeito e disponibilidade para abrir-se à experiência.

Contudo, esse convite de estar aberto, disponível e despido, não é algo fácil, pois, como enfatiza a professora Monica Guerra (2022, p. 198),

Por outro lado, tem também a marca do rigor, da investigação incansável, da curiosidade insaciável não sufocada por respostas retóricas limitadas, já conhecidas e tidas como verdadeiras, cultivando uma perspectiva educativa, escolar e formativa que não teme as perguntas, ao contrário, busca-as. Interessada mais no como e no porquê do que no quanto: isso resulta na falta de pressa em avançar, acumulando conhecimentos, atribuindo. Páginas a repetir, a favor da vontade de conhecer indo mais fundo, provavelmente menos, mas com método e profundidade.

Esse ponto em questão possibilita uma atenção importante sobre como a estética e a experiência atravessam inúmeras ações que influenciam o docente a elaborar uma prática pedagógica com sentido e significado, especialmente na etapa da Educação Infantil que tem na/pela experiência o valor para o processo de aprendizagem das crianças.

Essa discussão nos conduz a olhar para a inovadora concepção de currículo da Educação Infantil que é definido como um “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (Brasil, 2009), anunciado no artigo 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI). Esse mecanismo busca promover a melhoria da qualidade da oferta da Educação Infantil em todo o território brasileiro e propõe como eixos de norteadores das práticas pedagógicas, as interações e a brincadeira, isso é uma declaração de que é pelas relações e pelo brincar que a criança experimenta, produz cultura, elabora o pensamento, se expressa, dialoga, soluciona conflitos, constrói modos de pensar e de entender o mundo.

Destaco ainda que as DCNEI apresentam concepções para se pensar uma Pedagogia da Infância brasileira que “[...] sustente, promova, facilite e celebre a participação” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 22) de crianças e adultos na construção do conhecimento e das experiências cotidianas. Portanto, as Diretrizes consideram como função da educação, não somente dar algumas ferramentas para que as crianças se adaptem

ao mundo, mas sim oferecer bases de sustentação para que pensem e interpelem o mundo. Além disso, essa legislação apresenta 2 (dois) marcos conceituais revolucionários: a indissociabilidade entre o cuidar e o educar e o estabelecimento dos princípios que norteiam a Educação Infantil,

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (grifo nosso, Brasil, 2009).

Ponho em destaque o princípio estético, uma vez que o compreendo como um elemento imprescindível para a construção da percepção de mundo pelas crianças e, também, pelos adultos. A presença do princípio estético no currículo fortalece a ideia de criança competente e capaz de se expressar, de se comunicar de maneira criativa, de fruir, de elaborar criações artísticas, de adquirir uma sensibilidade estética e de ampliar os conhecimentos com relação ao patrimônio artístico e cultural.

Essa outra forma de educação não corrobora com uma pedagogia da prontidão, da preparação e da transmissão⁴, que fragmenta corpo e mente, razão e emoção, que pouco considera os saberes das crianças e organiza o conhecimento em conteúdos, na qual essa proposição curricular está pautada na subordinação da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Essa outra Pedagogia da Infância convoca também um outro professor para atuar na Educação Infantil, que “precisa de conhecimentos específicos sobre a educação infantil, bem como de sensibilidade para relacionar-se com crianças, de criatividade para organizar um trabalho com diferentes linguagens e ainda ser autônomo, criador/autor de sua prática” (Silva, 2017, p. 21).

Esses princípios e concepções, apresentadas no decorrer da escrita, revelam uma gramática pedagógica (Oliveira-Formosinho, 2007) que corresponde a um pensar e fazer educação com prazer, alegria, entusiasmo, rigor, seriedade e beleza, exigindo dos(as) professores(as) responsabilidade e comprometimento. Mas, para abriremos essas discussões, é importante termos consciência de que fomos educados e formados,

⁴ A pedagogia da transmissão que se centra na lógica dos saberes, no conhecimento que quer veicular, resolve a complexidade através da escolha unidirecional dos saberes a serem transmitidos e da delimitação do modo e dos tempos para fazer essa transmissão, tornando neutras as dimensões que contextualizam esse ato de transmitir (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 17).

a partir de um “modelo pedagógico” tradicional que limitava e fragmentava a vida dos conhecimentos. Por isso, é relevante refletirmos que os(as) professores(as) não são meros reprodutores e transmissores de saberes e conteúdos, mas que, para superarmos essa imagem de docente, se faz necessário que esse profissional acesse uma formação inicial e continuada de boa qualidade.

Essas inquietações que atravessam esta escrita ganham fundamentação quando a professora Selma Garrido Pimenta (1999), no final da década de 90, já nos convida a pensar sobre a necessidade de uma formação para os(as) professores(as) crítica e autônoma, ao destacar que,

Em relação à formação inicial [...] os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente. No que se refere à formação contínua, a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos. Ao não as colocar como o ponto de partida e o de chegada da formação, acabam por, tão-somente, ilustrar individualmente o professor, não lhe possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas (Pimenta, 1999, p. 16).

Quando Pimenta (1999) apresenta esse panorama quanto à formação de professores, logo sou atravessada por um pensamento, que me acompanha há alguns anos, de que não é o porquê, mas como os cursos de formação de professores nos formam. Existem muitos estudos (Tardif, 2014; Pimenta, 1999, Freire, 2015; Nóvoa, 2013; Pineau, 2010; Josso, 2004; Paiva, 2022) que tratam da formação inicial e/ou contínua de professores(as), permitindo um diálogo rico e reflexivo que nos ajudam a pensar caminhos possíveis e estratégias que os reconheçam como sujeitos do conhecimento e que estes se reconheçam como protagonistas dessa outra Pedagogia e de suas próprias vidas.

Para isso, é imprescindível escutar os(as) professores(as), uma vez que “os dados sobre as vidas dos professores são um fator importante para os estudos de investigação educacional” (Goodson, 2013, p. 70). Desse modo, o respeito e o interesse pelo autobiográfico, pela “vida” dos docentes, se “tornam ingredientes-chaves da pessoa que somos” (ibidem, p.70), possibilitando que o(a) pesquisador(a) acesse as escolhas, os caminhos e os movimentos que constituem sua vida e prática, através da reflexividade de suas trajetórias. Assim, “no encontro com o professor, no contar/ouvir de suas histórias, pode-se dar lugar à reflexão, ao pensamento de suas necessidades e inquietações de ser professor. É preciso ousadia e encorajamento para reconhecer e tomar as rédeas de seus percursos formativos” (Silva, 2017, p. 61).

Por isso que, a Pesquisa (Auto)biográfica em Educação, através das narrativas, representa uma possibilidade de reflexão em torno das heranças, valores, continuidades e rupturas vividas pelo sujeito. Delory-Momberger (2011), afirma que a pesquisa narrativa é um processo de formação reflexivo, a partir do vivido e sobre nós mesmos, "que consiste em transformar, em mudar de um estado para outro, no caso, de dar forma de história a nossa existência e nossa experiência, a partir de um estado informe" (Delory-Momberger, 2011, p. 341). Para Dominicé (2010) o percurso de vida é um percurso de formação, que faz parte do processo de formação, na qual vai construindo a identidade docente.

Tornar-se professor(a) é um exercício subjetivo e complexo, como qualquer trabalho humano, uma vez que essa profissão é atravessada por um sistema de crenças, costumes, atitudes e histórias como também por iniciar antes mesmo da formação inicial, ao ir se constituindo desde a nossa infância, quando estávamos na Educação Básica. Essa é uma discussão demarcada por tensões, contudo, não devemos culpabilizar, exclusivamente, os docentes, pois múltiplos fatores, políticos, sociais, econômicos, culturais, históricos e formativos influenciaram (ainda influenciam) para a existência de uma educação alienante, controladora, opressora e com pouco pensamento crítico e reflexivo que se inicia na escola, ainda compreendida pela sociedade como um lugar de serviços, de clientes e de produção, atravessando a formação inicial e continuada dos(as) professores(as) que atuam na etapa da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

O professor, pesquisador e intelectual Paulo Freire, em seu livro "Pedagogia do Oprimido", considerado pelo próprio autor com uma continuação da obra "Educação como prática de Liberdade" evidencia que o reflexo da sociedade da opressão, é a "dimensão da "cultura do silêncio", a "educação bancária" que mantém e estimula a contradição [...] o educador é quem pensa; os alunos os que são pensados [...]" (Freire, 2016, p. 106). Portanto, se o educador que detém o conhecimento e os estudantes são espaços vazios a serem preenchidos, cabe ao docente ser um mero transmissor de conhecimentos. Essa percepção minimiza a ideia de escola como lugar de pesquisa e investigação, de relação horizontal entre crianças e adultos e de construção de conhecimentos e significados.

Então, que escola as crianças e professores(as) merecem? Paulo Freire, em uma entrevista realizada à TV Cultura no ano de 1993, enfatiza que as crianças merecem uma escola rigorosa, séria e alegre. Consequentemente, uma escola que promove o bem-estar, o cuidado, a ética, o respeito, a escuta, o diálogo, o maravilhamento, a seriedade, também, é uma boa escola para os(as) professores(as) Mas, como podemos ter escolas

alegres com professores(as) tristes, cansados, adoecidos intelectual e corporalmente, ocasionados por inúmeros fatores que atravessam essa profissão?

O(A) professor(a) é um profissional que utiliza suas experiências culturais, sociais, estéticas e seus saberes científicos e pedagógicos para planejar e organizar contextos pedagógicos nos espaços educacionais a fim de construir conhecimentos em parceria com as crianças e com seus pares. Mas, para que essa docência seja real no cotidiano escolar é preciso instrumentalizar de saberes e conhecimentos os docentes, ao mesmo tempo, que é importante propiciar outros tipos de experiências estéticas que abasteçam o corpo e alma, ampliando o repertório artístico e cultural dos(as) professores(as) e reconhecendo que também são possuidores de múltiplas linguagens para interagir e expressar-se no mundo.

Compreendendo a escola como um espaço social, político, cultural e de pesquisa, é necessário pensar em outra imagem de professor(a), como uma pessoa pesquisadora, curiosa, investigadora, competente e inteligente que no cotidiano elabora perguntas e colabora para que as crianças possam encontrar caminhos possíveis para suas investigações e inquietações sobre o mundo. Mas, essa outra identidade docente implica em um esforço conjunto na reconstrução de um pensamento, concepção e imagem de si que se complementam, superando o assistencialismo e generalismos da formação profissional.

Paulo Freire (2015) ainda nos convida a pensar que é preciso existir alegria e esperança no ato de ensinar. O ser humano não escolhe a docência se não estiver predisposto a viver um movimento constante de busca por algo que pulsa no seu interior, algo que lhe dá esperança que é um sentimento inerente ao humano. Malaguzzi trata a alegria e a esperança com muita seriedade, declarando que um lugar sem alegria não se pode educar ou formar e que não vale a pena viver: “importo-me com o tema da alegria, um tema hoje (e sempre) emocionante. Isso pode ser feito sem alegria? É possível ensinar sem alegria? Os jovens professores podem ser treinados sem alegria?” (Malaguzzi apud Hoyuelos, 2020, p. 48).

Malaguzzi evoca uma reflexão necessária sobre os processos de formação de professores que dialoga com a pesquisa de Greice Silva (2023), ao identificar a formação docente como “uma proposta de ampliação do conhecimento pessoal e profissional, que responde a necessidades e inquietações do sujeito-professor que, ao refletir e produzir narrativas compostas de histórias tecidas a muitas mãos e muitas vezes, toma para si a formação [...]” (Silva, 2023, p. 30). Entendo que a formação inicial ocupa um papel importante quanto ao desenvolvimento e aprendizagem do(a) professor(a) tanto na perspectiva individual quanto coletiva, de modo a estimular uma nova cultura profissional.

É necessária uma formação que fomente nos docentes uma perspectiva crítica, participativa e reflexiva de maneira a desenvolver possibilidades e meios para um pensamento mais autônomo. Freire (2015, p. 47) insiste que “ensinar não é transferir conhecimento”, uma vez que legitimamos que a construção do conhecimento deve envolver uma relação de horizontalidade, de escuta e dialógica entre docentes e crianças por meio de um trabalho de reflexividade, investigativo, científico, interativo e que não desvincula os conhecimentos das experiências de vida.

Essa outra forma de conceber a questão do “como aprendemos?” convoca os docentes a construírem uma outra identidade se assumindo como produtores da sua profissão, autores de suas práticas e pesquisadores no processo de produção de saberes. Essa outra maneira de atuar emerge quando os docentes compreendem “a experiência, não como um processo fundado na repetição de situações e sobre o controle progressivo dos fatos, mas sobre a intensidade e a significação de uma situação vivida por um indivíduo” (Tardif; Lessard, 2014, p. 51).

As reflexões e considerações, que tramam essa costura inicial, são convites para pensarmos em como a arte, a cultura e as experiências estéticas atravessam o nosso processo formativo pessoal e profissional. O pesquisador João-Francisco Duarte Jr. (1991, p. 37) enfatiza que “qualquer cultura das mais ‘primitivas’ as mais ‘civilizadas’ sempre produziu arte, seja em suas formas mais simples, como enfeitar o corpo com tinturas, seja nas formas mais sofisticadas, como o cinema em terceira dimensão, na nossa civilização”. Portanto, a arte habita permanentemente a vida humana.

Quando falamos de arte, no contexto educativo, “[...] falamos da inteireza de ser educador e acrescentamos, aos polos competência e compromisso, o polo sensibilidade – que abre caminho para o encantamento, o maravilhamento, ingredientes essenciais para a recriação do cotidiano pessoal e profissional, rompendo com a forma, ousando outros desenhos para o dia a dia” (Ostetto; Leite, 2004, p. 09).

Isso requer, pensar a escola de Educação Infantil, como um lugar de formação humana, que deseje e lute por uma educação da sensibilidade, dos sentidos, da invenção, do bom gosto e da estética e que reconheça as crianças como “cientistas-artistas” como nos ensinou a professora Tizuko Mochida. Assim, para que essa realidade seja possível, é necessário um adulto inventivo, brincalhão, criativo, interessante e interessado no que as crianças têm a dizer.

Por isso, retomo aos princípios éticos, políticos e estéticos que são estruturantes para uma Pedagogia que olha o humano na sua inteireza e de forma holística, que acolhe as lógicas infantis, que valoriza as singularidades das linguagens expressivas, que oferece um lugar para o sublime,

a criação e a imaginação, que acolhe as narrativas infantis, que respeita às crianças, seus ritmos e formas de aprender e reconhece a escola como esse lugar que expande a experiência das meninas e dos meninos em diferentes campos do conhecimento. Essa Pedagogia que nos referimos é muito rigorosa e pressupõe um(a) professor(a) que entenda de infância, de Educação Infantil, das linguagens expressivas, de desenvolvimento e, que nesse lugar de aprendizado, as crianças e os adultos possam fazer escolhas, possam errar e possam escutar e ser escutados.

Mas, como podemos insistir junto aos professores sobre a necessidade de escutar as crianças, para melhor compreendê-las, se nós continuamente ignoramos o que eles têm a nos dizer sobre si, sobre o seu processo de formação e sua lógica sobre a ação educativa?

A escuta é um dos valores primordiais para que os princípios éticos, políticos e estéticos, que fazem parte dessa outra forma de atuação, sejam respeitados e materializados no cotidiano. Para a professora italiana Carla Rinaldi (2016), a escuta é um valor e uma atitude de uma pedagogia coletiva, colaborativa, participativa e democrática. Portanto, “[...] escutar não é fácil. Exige uma profunda consciência e suspensão dos julgamentos e preconceitos. Exige abertura à mudança. Exige que valorizemos o desconhecido e superemos os sentimentos de vazios e precariedade quando nossas certezas são questionadas” (Rinaldi, 2016, p. 236).

O exercício de escutar o outro e ser escutado não faz parte da nossa formação acadêmica de pedagogos, mas é uma ação que pode ser aprendida no cotidiano com as crianças. Escutar é uma competência que exige atenção, sensibilidade, reciprocidade, abertura e acolhimento ao que o outro tem a nos dizer, uma vez que a, “escuta como sensibilidade aos padrões que conecta ao que nos conecta aos outros [...] como metáfora para a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido – ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição e também direção)” (Rinaldi, 2012, p. 124).

Todavia, para que os adultos consigam construir uma docência com as crianças, é imprescindível criar contextos de escuta para que possam, como os artistas e as próprias crianças, vivenciar a estética do cotidiano com outras lentes, transformando o ordinário em extraordinário como dizia Loris Malaguzzi. A escuta nos ajuda a compreender como as crianças pensam, descobrem, narram, percebem e interpretam o mundo à sua volta. Quando as crianças são acolhidas e escutadas elas se sentem legitimadas a representar suas ideias, opiniões e hipóteses, oferecendo a quem está ao seu lado lampejos de emoção, assombro, admiração, contentamento e maravilhamento. “Sem a escuta, o adulto perde as ferramentas imprescindíveis de seu trabalho: o deslumbramento, a maravilha, a reflexão e a alegria de estar com as crianças” (Hoyuelos, 2021, p. 158).

Esse *status* de prazer e alegria, também, deveriam ser estendidos aos docentes. Entretanto, existe um silenciamento do ócio, da diversão, da criação, da brincadeira, da imaginação e uma ausência da expressão, de modo que essas ações inerentes ao humano, não fazem mais parte da constituição do ser professor(a). Como me ensinou a professora Luciane Goldberg os silêncios e as ausências também falam.

A professora Luciana Ostetto (2004, p. 93-94) aponta que,

Para seguir compondo com as crianças, o educador precisa, primeiramente, reconhecer-se e descobrir sua musicalidade, sua possibilidade criadora, acreditar, enfim, que é possível (e urgente) fazer educação com alegria, cores, sons e movimentos. Que é preciso articular razão e emoção para podermos acompanhar as tantas crianças que estarão junto conosco na aventura que é ensinar e aprender. É essencial recuperar nossa dimensão criadora, inventiva, brincalhona, “cantante”, ousada, aventureira, corajosa.

Essas qualidades educativas que arquitetam os princípios éticos, políticos e estéticos, podem romper com uma escola cânone, tradicional, assistencialista, dando abertura para uma escola que promove em adultos e crianças uma sensação de bem-estar e amabilidade, convidando-os a querer permanecer nesse lugar e a querer viver uma transformação social.

Para tecer essas ideias que envolvem a costura da linha dos princípios e valores de uma Pedagogia da Infância, que apresenta o mundo às crianças de um modo acolhedor e respeitoso no tecido da escola, ainda se faz necessário enfatizar que os cursos que formam professores(as) propicie uma formação crítica, política, reflexiva, estética, ética, criativa para que estes, “[...]vejam e ouçam a criança - suas brincadeiras, suas perguntas e descobertas sobre o mundo, suas aprendizagens e expressões que dizem do mundo descoberto e apropriado, é imprescindível que vejam e ouçam a si mesmos. É fundamental que estejam alimentados por uma estética cotidiana que provoque a imaginação, que mobilize razão e sensibilidade, pensamento e intuição, no convite à criação” (Ostetto 2017, p. 31).

Então, como os docentes podem garantir às crianças experiências com diferentes linguagens que “[...] promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (art. 9º, inciso IX) (Brasil, 2009), assim como ampliar o repertório artístico e cultural que possibilite “[...] vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidade no diálogo e reconhecimento da diversidade” (art. 9º, inciso VII) (Brasil, 2009), quando a maioria destes professores(as) não teve a oportunidade de experienciar a Arte no decorrer do seu processo formativo?

Fica evidente que o currículo estabelecido pelas DCNEI, compreendido como uma construção de conhecimentos e não da aquisição de conhecimentos (Pimentel e Magalhães, 2018), apontam a necessidade de ampliação dos repertórios artísticos-culturais das crianças assim como nos provoca a pensar sobre a concepção de arte na Educação Infantil que se manifesta a partir das vivências cotidianas e contextos pensados, planejados e organizados pelos(as) professores(as), possibilitando às crianças diversificadas experiências de encantamento, deslumbramento, pesquisa, fruição, expressão e imaginação, uma vez que as crianças são entendidas como portadoras do inédito (Kohan, 2007; Larrosa, 2016; Fochi, 2015 e 2019), portanto, carregam a novidade. Assim, o inédito “implica a fascinação do desconhecido, da incerteza do escondido, das possibilidades submersas que desejam sair à superfície para serem olhadas; essa nostalgia do futuro da qual fala Malaguzzi” (Hoyuelos, 2020, p.126).

Quando pensamos sobre Arte no contexto da Educação Infantil, a professora Cunha (2019), em seu artigo intitulado “Questionamentos de uma professora de arte sobre o ensino de arte na contemporaneidade”, publicado em 2019, convida-nos a refletir que, para possibilitarmos o acesso à dimensão artística e cultural dentro do contexto educativo, é importante ampliarmos as leituras, vivências, acessos e trocas com “[...] parceiros teóricos, compositores, artistas, cineastas, escritores, poetas, atores, músicos, insanos entre outros” (Cunha, 2019, p. 180).

Este ponto oportuniza um pensamento crítico e reflexivo sobre a necessidade de uma formação estética cultural, corporal, artística e leitora para os docentes atuarem com as crianças na faixa etária de 0 (zero) a 5 (cinco) anos e 11 (onze) meses. Contudo, os cursos de Graduação em Pedagogia, responsáveis pela formação inicial dos professores, ainda seguem na direção contrária, visto que é notória a economia e limitação para tratar das dimensões estéticas (Corrêa; Ostetto, 2018). Nessa direção, Silva (2017, p. 58) reitera que,

Ao falarmos de formação de professores em modo amplo, há que se considerar: se a universidade é um dos espaços formais em que acontece a formação inicial dos professores, muitos professores de educação infantil ainda iniciam sua formação nas escolas do ensino médio. Por outro lado, os sistemas de ensino, as secretarias de educação, as escolas e também universidades, são em grande parte organizadores de ações de formação continuada. Nota-se, porém, que tanto a formação inicial quanto a continuada são alvos de críticas, por não atenderem às necessidades do cotidiano e os desafios que surgem nas escolas.

Se pararmos para pensar sobre o revolucionário poema escrito por Loris Malaguzzi, que entendo como um poema de subversão contrária à situação educacional vigente, “a escola e a cultura separam a cabeça do corpo. Dizem para ela: pensar sem as mãos, fazer sem a cabeça, ouvir e não falar, entender sem alegria [...]” é possível percebermos que existe uma similaridade educativa entre a escola e a universidade ao fragmentarem o conhecimento, proporcionando reduzidas oportunidades para a ampliação dos repertórios culturais e artísticos de crianças e docentes “seja pela ínfima presente da arte no desenho curricular, seja pela falta de espaços e de tempos para experiências com múltiplas linguagens” (Corrêa; Ostetto, 2018, p. 24).

Essa discussão ganha profundidade quando pensamos sobre a dimensão ampla do currículo do curso de nível superior em Pedagogia, que tem como intuito a formação inicial de professores para atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, ainda, na área da gestão, uma vez que as atribuições curriculares exigem desse curso,

[...] conteúdos formativos dos campos da educação, filosofia, história, antropologia, psicologia, linguística, sociologia, economia, e da cultura; habilidades de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento, elaboração de projetos, avaliação; a produção e difusão de conhecimento científico e tecnológico do campo educacional e contextos escolares e não escolares [...] (Momoli; Egas, 2016, p. 59).

Considerando a carga horária do curso, a duração e a assimetria curricular entre os turnos diurno e noturno fica fácil constatar os impasses, os estriamentos e a compartimentação de disciplinas e conteúdos. Diante de todo esse emaranhado de impasses que surgem nesse debate, onde está a formação estética do pedagogo?

Essa discussão teve início na década de 80 com inquietações que emergiram da necessidade de que para uma docência de qualidade era necessário que os pedagogos conhecessem as “linguagens artísticas e as possibilidades de trabalho educativo de arte” (Ferraz; Fusari, 1993, p. 13), ampliando o olhar e compreendendo a Arte como um campo de questões teóricas, sociais, históricas, políticas, culturais, estéticas e de pesquisa.

Esse movimento dialógico e crítico possibilita a criação da Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, definindo que os estudantes, durante a formação inicial, deverão ampliar seus conhecimentos acerca dos “processos de desenvolvimento das crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial” (art. 6º) (Brasil, 2006, p. 3).

Entretanto, a pesquisa elaborada por Daniel Momoli e Olga Egas (2016, p. 69) demonstra que o campo da Arte, como atividade humana criadora, reflexiva e transformadora, ainda é pouco valorizado nos espaços acadêmicos, revelando as “fragilidades entre a teoria e a prática, e a falta de articulação entre o conhecimento artístico e a dimensão estética na formação de pedagogos”. Essa discussão nos convida a pensar sobre o lugar da arte dentro do campo da Educação para que possamos estabelecer uma relação dialógica, sem fragmentações, como destaca Ostetto (2004, p. 122),

É sabido que a relação entre educação e arte é conflituosa, a começar pela estrutura paradigmática que norteia a pedagogia alicerçada, ainda, na normatização, em contraposição ao fato de a arte pressupor transgressão e devaneio. A estratégia que historicamente vemos na escola é a de “pedagogizar” ou “escolarizar” a arte – o que se traduz, comumente, em parti-la, dilacerá-la e analisá-la como objeto físico a ser estudado, ou colocá-la sob a égide dos conteúdos escolares [...].

Ainda, tendo em vista a relevância da formação estética para os pedagogos, Carla Corrêa (2018, p. 60), enfatiza que a “formação de professores precisa incluir experiências multissensoriais, artísticas e culturais capazes de encorajar a busca de outros sentidos e provocar consciência crítica acerca da importância de perceber-se para perceber o outro, mover-se para visibilizar o movimento [...]”.

Na trilha dessa discussão, retorno ao pensamento da professora Luciana Ostetto (2010, p. 44) de que “para acolher o outro criador, é necessário ativar o criador em mim, para cultivar beleza, é preciso viver a beleza, para encantar, é preciso encantar-se”. Ou seja, nessas palavras, é possível perceber o quanto é imprescindível que os futuros professores tenham a oportunidade de vivenciar, no decorrer da sua formação inicial, boas experiências em relação à Arte, à cultura, ao desenho, à literatura, à música, entre tantas outras expressões artísticas, ampliando, assim, seu repertório de conhecimentos sobre um universo para além das letras e números.

Retomando o conceito de experiência, Larrosa destaca que “o saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana” (Larrosa, 2016, p. 30). Compreendo que a experiência é singular e única para cada indivíduo, logo, pensar sobre a formação de professores a partir de uma educação estética, dos sentidos e do experienciar, pressupõe compreender o que e quem nos afeta, o que nos tira da zona de conforto e nos leva para a zona de aprendizagem e o que nos move e impulsiona para uma reflexão crítica sobre nós mesmos, sobre o outro, sobre o mundo e sobre o modo como nos relacionamos com o que nos acontece, o que nos passa e quais sentidos atribuídos ao que foi experienciado.

Enquanto formadora de professores(as) da Educação Infantil, percebia as dificuldades e resistências em construir uma relação dialógica com os docentes que, pois, muitas vezes, eles estavam vestidos como docentes-guerreiros (Figura 4) com armaduras de proteção que enrijecem seus corpos, com elmos que impossibilita enxergar com nitidez e escutar bem e com escudos que bloqueavam o atravessamento de outros pensamentos, ideias e caminhos. Essa metáfora é atravessada por uma dimensão subjetiva que “caracteriza a sociedade individualizada e se traduz em uma *“cultura heróica do sujeito”* que direciona cada um para a construção e a responsabilidade de seu próprio percurso” (Delory-Momberger, 2008, p.77).

Esses pensamentos nos levam em direção à ideia de escola como um lugar de combate e do docente como um ser aguerrido que precisa se (auto)formar sozinho e dar conta de uma infinidade de ações e exigências inerentes ao cargo. Todavia, “Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações” (Moita, 2013, p.115). Essas reflexões nos conduzem novamente a pensarmos sobre como nos formamos no decorrer da nossa vida.

Sendo assim,

Seja pela dinâmica social mais ampla, seja pela inexistência da arte como componente curricular, pela falta de espaços-tempos brincantes ou a escassez de propostas e experiências culturais ampliadas nos percursos formativos, percebe-se, com recorrência, adultos-docentes com corpos aprisionados, civilizados, contidos, racionalizados em demasia – não brincam, não dançam, não correm, não experimentam o mundo além das fronteiras do confortavelmente conhecido. Parece mesmo que já não sentem ou vivem a relação com o mundo em toda sua inteireza e pulsação. Parece que deixaram de enxergar o mundo com os olhos imaginativos, pois não saem para olhar lá fora, atrás do muro da casa ou da escola, além dos limites do habitual. Certos modos de ser revelam que não estão, portanto, disponíveis à eterna novidade da vida, tal qual em uma criança que se maravilha com o espetáculo do mundo, cotidianamente, nas miudezas, nas margens, com os cacós, com os fragmentos que encontram no caminho (Corrêa; Ostetto, 2018, p. 24-25).

A pesquisadora Carla Corrêa (2018, p. 61) enfatiza que a arte é um elemento imprescindível na formação docente, mas que ainda “[...] é necessário chamar atenção para o fato de que a experiência estética não acontece exclusivamente pela arte”, podendo ocorrer a partir de cenas do cotidiano, visto que “[...] a estética se relaciona com a nossa capacidade de aprender a realidade pelos canais da sensibilidade” (Hermann, 2014, p. 124). Corroborando, Veia Vecchi assevera que “a formação dos professores não deveria esquecer nem a beleza, nem a estética, porque corre o

Figura 4 - Docente Guerreiro



Fonte: Criação autoral. (Ampliar e ajustar até a margem)

risco de não reencontrá-la mais, de considerá-la um aspecto marginal e de não vê-la nos olhares das crianças e dos jovens que se tem em frente, anulando, assim, uma possibilidade de bem-estar psíquico e de esperança para o futuro” (Vecchi apud Hoyuelos, 2020, p. 20).

Seguir nessa direção, me leva a pensar a dimensão estética como um caminho para a liberdade. Contudo, essa é uma ideia que preocupa quem está no poder, pois confere às pessoas autonomia para pensar, criar, decidir e escolher diante de uma pluralidade de possibilidades. Mas, como pôr em prática essas ações, se fomos educados para o controle, para a subserviência, para o silêncio e para a obediência?

Considero que ainda não estabelecemos uma relação profunda e entusiasmada entre criação e docência. Ser professor(a) é essencialmente criar, isto é, criar oportunidades de aprendizagem, criar modos de enxergar o mundo à nossa volta, criar aberturas para o interior de cada criança, criar frestas de experiências para o conhecimento, criar espaços de expressão e liberdade. Ser professor (a) é estar ao lado das crianças, honrar cada menino e menina na sua forma de narrar o mundo, é acreditar na competência de bebês e crianças, é ser capaz de acreditar na sua própria competência, entendendo que está é sustentada pela sua própria capacidade criativa, curiosa, inventiva, reflexiva, dialógica crítica.

Quando enfatizo sobre essa imagem de ser professor(a), a qual defino, somos convidados a pensar sobre um princípio inegociável para todos os seres humanos e que está intimamente relacionado com a estética: o princípio ético. Para Hoyuelos (2021, p. 246) “esse princípio ético, como força, serve para que nos perguntemos que tipo de escola ou de educação é capaz de fazer todo o possível pelo desenvolvimento das potencialidades de todas as crianças ou se existe um conformismo - insuportável para Loris -, no qual as oportunidades possíveis ficam ocultas nos vícios e nas rotinas de uma educação inadequada”.

Os princípios ético e estético dialogam à medida que refletimos sobre a construção de uma identidade de docente que atua na Educação Infantil. Todavia, existe uma complexidade em torno dessa ideia, de modo que para que se torne visível, é necessário que os(as) professores(as) estejam abertos a escutar e dialogar, libertando-se de sua armadura; busquem cultivar o desejo pela transformação da docência dentro de si; percebam a necessidade da formação contínua, ampliando o diálogo com outras áreas do conhecimento, ao longo de sua trajetória profissional; estabeleçam diálogos abertos e reflexivos consigo e com os pares; tenham disponibilidade em experimentar um mundo de incertezas, dentro de uma pequena ilha de certezas.

Esses caminhos são pequenos lampejos de esperança, afinal, construir uma relação entre a Pedagogia e a Arte dá a possibilidade de estabelecer um campo atravessado pela experiência estética e as diversificadas linguagens expressivas, abrindo espaços para os outros modos de expressão, emoções, invenção e posicionamentos, ampliando o repertório artístico-cultural, desenvolvendo um olhar mais sensível e cuidadoso, assim como outros modos de pensar e compreender sobre o mundo em que vivemos. No tópico, a seguir, apresentamos a estratégia do ateliê, a partir da abordagem italiana de Reggio Emilia.

3.2. Abordagem de Reggio Emilia em diálogo: o Ateliê como estratégia para o princípio estético

“Posso entrar com a girafa? A girafa tem o coração longe dos pensamentos, apaixonou-se ontem... e ainda não sabe... Não sendo uma girafa, não tendo o coração longe dos pensamentos, não estando apaixonado, sei perfeitamente que força de amor aperta as coisas, as palavras, os fatos, os problemas e as inteligências que nos levaram nestes dias a criar dias de grande prazer e cultura ao redor de algo que nos honra. Agora, até a girafa percebeu estar apaixonada, trazendo o coração de volta aos pensamentos. E está com vocês. E está comigo” (Loris Malaguzzi).

Esse poema que está na abertura do livro “Loris Malaguzzi: uma biografia pedagógica”, do professor espanhol Alfredo Hoyuelos (2024), me convoca a pensar sobre uma ideia de escola como um espaço educativo, mas acima de tudo, como um lugar de alegria, amável e agradável para docentes, bebês e crianças que cotidianamente as ajude a encontrarem e construírem os seus propósitos de vida. Esse projeto educativo que sustenta a abordagem reggiana, acolhe as incertezas e perguntas das crianças, que as escuta atentamente em suas hipóteses, que apoia suas investigações, que alimenta os pensamentos delas com boas imagens estéticas, culturais e artísticas, que rompe com as ideias cânones e normativas de uma educação para a infância foi um grande movimento que se iniciou pelas mulheres da cidade de Reggio Emilia que arrecadaram dinheiro com a venda de um tanque, caminhões e cavalos deixados pelos alemães (Edwards, Gandini e Forman, 2016), logo após o fim Segunda Guerra Mundial.

Um fato curioso sobre esse momento, em que descobri conversando com a professora Mara Davoli durante a minha primeira expedição, de caráter científico e cultural a Reggio, em 2023, era que os homens nessa época queriam a construção de um cinema, ao invés de uma escola.

Esse ponto merece destaque, pois as mulheres desejavam que as crianças tivessem o direito a uma educação crítica, reflexiva, libertadora e para a cultura de paz, a fim de que as futuras gerações não tivessem que viver os horrores da guerra.

Para mim, o episódio histórico mais surpreendente foi a decisão de uma comunidade de iniciar a reconstrução de sua cidade pela escola, sendo essa iniciativa uma verdadeira lição humana, histórica e cultural para uma sociedade que estava fragilizada. Loris estava tão perplexo que decidiu ir até esse vilarejo em sua bicicleta, pois “ele sempre havia visto a escola como uma determinação, quase uma imposição, das instituições governamentais” (Hoyuelos, 2023, p.52).

Fui de bicicleta, tudo era simples e real, e as mulheres já estavam lá limpando os tijolos. As pessoas haviam decidido. [...]

- Sou professor.

- Muito bem. Se for verdade, venha nos ensinar – disseram-me. [...]

Mulheres, homens, crianças, todos de origem camponesa e trabalhadora, pessoas especiais e sobreviventes de milhares de atrocidades da guerra, trabalhavam arduamente. Em oito meses, a escola e a nossa amizade formaram raízes (Malaguzzi apud Hoyuelos, 2023, p. 51).

Nesse sentido, esse tópico é um diálogo que estabeleço com a abordagem de Reggio Emilia, particularmente com o Ateliê, uma estratégia revolucionária criada por Loris Malaguzzi no fim dos anos 60 e que provocou inspirações ao redor do mundo, inclusive na cidade de Fortaleza. “Encontramo-nos diante de uma das contribuições mais originais de Malaguzzi na experiência reggiana [...]” (Hoyuelos, 2020, p. 128). O primeiro encontro que tive com a abordagem de Reggio Emilia foi quando li o livro “As cem linguagens das crianças: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância”, em meados de 2014, durante a Especialização em Docência na Educação Infantil⁵, na Universidade Federal do Ceará (UFC), uma parceria firmada entre o Ministério da Educação (MEC) e as universidades públicas brasileiras, sendo uma importante Política

⁵ "O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) prevê ações que visam garantir educação de qualidade, com foco na aprendizagem do educando. Com esse intuito se deu a criação da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, comprovando que a formação inicial e continuada dos professores está entre as prioridades do Ministério da Educação. Documentos oficiais do Ministério da Educação atestam que a qualidade do ensino oferecido para crianças, especialmente nas instituições públicas, ainda está muito distante do desejável e a formação insuficiente dos profissionais que atuam na área, quase sempre é apontada como um dos fatores que contribui para a precariedade do atendimento oferecido em creches e pré-escolas. A oferta do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil constituiu-se como uma importante ação da Política Nacional de Formação para professores. De acordo com o documento Manual do Estudante (2013), do referido curso, seu projeto foi elaborado em 2009, pela Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), da Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica, com a participação de Universidades parceiras do MEC" (Machado et al, 2014, p. 01 e 02).

Nacional de Formação de Professores que tinha como intuito qualificar os docentes que atuavam na etapa da Educação Infantil das redes públicas de Educação Básica dos municípios brasileiros.

No decorrer dessa leitura solitária, fui golpeada por uma incompreensão de termos e de alguns conceitos como atelierista⁶, *progettazione*⁷, documentação pedagógica⁸ entre tantos outros, ao mesmo tempo em que eu era absorvida pela história de como a cidade de Reggio foi reconstruída, a partir da mobilização da comunidade que se uniu para transformar seu entorno social (Gandini, 2016; Hoyuelos, 2020, 2023; Fochi, 2019), após o fascismo imposto pelo político italiano Benito Mussolini e a devastação da Segunda Guerra Mundial. Para Gardner (2016, p. 14) “[...] a comunidade de Reggio, mais do que uma filosofia ou método, é uma conquista central de Malaguzzi: em nenhum outro local, no mundo, existe tamanha relação harmoniosa e simbiótica entre a filosofia progressiva de uma escola e suas práticas”.

Assim, com o fim da Segunda Guerra Mundial, a cidade de Reggio Emilia, localizada ao norte da Itália, passa por um processo de reestruturação do território e, em especial, da política educacional da Educação Infantil. O professor Paulo Fochi (2019, p. 68), estudioso da abordagem, enfatiza que esses “foram momentos de produção da cultura do debate, da participação social e de um verdadeiro laboratório de cidadania” (Fochi, 2019, p.68). Pode-se afirmar que foi um período repleto de diálogos e consensos entre os moradores da cidade, na qual o professor Loris Malaguzzi era um colaborador incomodado, inquieto, inconformado, todavia, muito criativo, sendo capaz de articular todo um projeto educativo ao “ampliar e transgredir esteticamente os limites que a cultura e a tradição pedagógica propõem” (Hoyuelos, 2021, p. 39-40), impactando, tanto na cidade de Reggio Emilia quanto no seu entorno.

Malaguzzi teve a sorte de crescer ideologicamente com pessoas e com uma cidade que acreditava na educação como a melhor maneira de formar gerações mais livres, que odiassem a "obediência" que a tradição fascista italiana havia imposto, que aceitassem a transgressão apoiada em conceitos que a convertessem criativa. Este contexto foi e é propício para acolher suas ideias, e Malaguzzi soube adotar esse âmbito como um lugar habitável

⁶ Em 1966, junto com a criação do Ateliê, surge a figura do atelierista, um profissional inédito com formação artística que Loris Malaguzzi decidiu incluir no DNA das escolas. (Hoyuelos, 2023).

⁷ O conceito de *progettazione* representa uma abordagem mais flexível e cíclica, na qual as hipóteses são elaboradas acerca do trabalho com as crianças e estão sujeitas a modificações e alterações no curso do processo (Rinaldi, 2012).

⁸ “A documentação pedagógica é um processo que torna o trabalho pedagógico (ou outro) visível e passível de interpretação” (Rinaldi, 2012, p.44), além de ser uma estratégia para tornar visível o pensamento e as aprendizagens das crianças para toda a comunidade escolar.

para construir seu pensamento e sua obra. Um pensamento e uma obra que estão dentro dos cidadãos (homens, mulheres, meninos e meninas), que sabem utilizar sua força social para reivindicar seus direitos políticos, todavia ainda por construir (Hoyuelos 2021, p. 40).

O surgimento dessa abordagem nasce após muitos debates e elaboração de conceitos que envolviam a organização de uma Educação Infantil com uma identidade original e viva, sendo um lugar em que as crianças possam viver experiências científicas, que seus pensamentos e ideias sejam valorizados por toda a comunidade escolar, que os valores do conhecimento criativo, da reciprocidade, do pertencimento e da liberdade para escolher, decidir, participar, criar e pensar; portanto, é uma abordagem pedagógica com rigor que supera uma práxis assistencialista, passiva, espontaneísta e de modelos pré-estabelecidos. Essa imagem de escola corrobora com uma imagem de criança ativa, competente, participativa, inteligente, criativa e não com uma imagem de criança “como uma árvore de Natal qualquer [...] que cada um a enche de enfeites dourados, prateados, doces, velas, estrelas, chocolates, flocos de neve, teoriza e diz como fazê-lo (Hoyuelos, 2023, p. 332).

Todo esse movimento reflexivo e repleto de originalidade nasce do contínuo inconformismo de Loris a partir da égide de uma educação justa e de qualidade para as crianças. Desse modo, no final dos anos 60, “ocorre a Malaguzzi a ideia de implementar, em cada escola da infância, um ateliê com um educador especializado em formação artística: o atelierista” (Hoyuelos, 2020, p. 128).

Desse modo, surge nas escolas o *atelier*⁹, considerado parte de um projeto complexo, ao mesmo tempo, um espaço “para sensibilizar o gosto e o sentido estético da pessoa, um lugar para exploração individual de projetos conectados com as experiências planejadas nas diferentes salas de aula da escola” (Gandini *et al.*, 2012, p.22). Nesse sentido, Hoyuelos (2020, p. 130) reafirma que,

No ateliê, âmbito que é mais que espaço, Loris rompe com a ideia de rotinas seculares da pedagogia para abrir relações e diálogos imaginados, caminhos. Rompe e irrompe os estereótipos e preconceitos de uma educação atrasada em termos e conceitos exclusivamente psicológicos e pedagógicos. Cria um obstáculo, um desequilíbrio e um conflito. Impede de ver e interpretar o mundo, um mundo só visto pelas lentes simplificadas e reducionistas da cultura didática. Malaguzzi fala, não por acaso, do ateliê como um lugar impertinente.

⁹ Na Europa, os ateliers surgiram no ano de 1297 e eram oficinas de costura. O termo atelier se referia, principalmente nos séculos XVIII, XIX e começo do XX a oficina ou estúdio de um artista. Eram lugares, principalmente, de experimentação, de busca de novas técnicas e de processos artísticos. Essa ideia de busca constante é a que Malaguzzi recupera no campo educativo (Hoyuelos, 2020).

Para Carla Rinaldi (2012, p. 313) “o ateliê é um espaço metafórico nas escolas que, como um todo, objetiva apoiar o desenvolvimento da comunicação e das cem linguagens¹⁰”. Para Veia Vecchi, a atelierista mais emblemática, sendo a primeira com formação acadêmica em artes visuais, ressalta que,

O *atelier* serve a duas funções. Em primeiro lugar, ele oferece um local onde as crianças podem tornar-se mestres de todos os tipos de técnicas, tais como pintura, desenho e trabalhos com argila – todas as linguagens simbólicas. Em segundo lugar, ele ajuda que os professores compreendam como as crianças inventam veículos autônomos de liberdade expressiva, de liberdade cognitiva, de liberdade simbólica e vias de comunicação. O *atelier* tem um efeito importante provocador e perturbador sobre ideias didáticas ultrapassadas (Vecchi, 2016, p. 124).

Compreendo o ateliê como um lugar de encontros e onipresente que dialoga com os conhecimentos estruturados pela humanidade dentro de um contexto artístico-expressivo, que estabelece outros significados e outras formas que apoiem as crianças em suas descobertas e interpretações do mundo. Desse modo, a “gênese do ateliê” coincidiu com um novo projeto de sociedade e educacional que é sistêmico, laico [não religioso] e progressista (Gandini, 2012, p.23).

“O atelierista nasce para obstruir, no sistema-escola, a normalizante rotina educativa” (Hoyuelos, 2020, p.142), ao mesmo tempo em que esse profissional não fica reduzido a sala do ateliê pensando e planejando sobre o fazer artístico com as crianças bem contrário a isso, entendo que a figura do atelierista é uma pessoa que contamina os espaços, os materiais, as crianças e a mente dos professores com ideias e caminhos que os ajudem a extravasar o pensamento para além das possibilidades já imaginadas, portanto, eles têm o poder de nos fazer enxergar o que já conhecemos e o que já existe de formas novas e surpreendentes. Desse modo, “o ateliê e o atelierista nascem para possibilitar a crianças e adultos o uso de suas cem linguagens” (Hoyuelos, 2020, p.143).

“Outra função importante do *atelier* era de oferecer uma oficina para documentação. A documentação era vista então como uma possibilidade democrática de informar o público sobre os conteúdos da escola” (Vecchi, 2016, p. 125). Nesse sentido, a documentação pedagógica

¹⁰ A metáfora das cem linguagens é o voo, com os pés no chão, em direção ao futuro do provável e do possível, se a cultura e a escola respeitarem os direitos da infância (Hoyuelos, 2021, p.383).

é uma importante estratégia que “torna visível a natureza dos processos de aprendizagem e estratégias utilizadas por cada criança” (Rinaldi 2012, p. 130), sendo esse processo um testemunho dos percursos de aprendizagem das crianças e um patrimônio da escola. Por conseguinte, “a palavra documentação é esse processo: dialético, baseado em laços afetivos, e também poético; não apenas acompanha o processo de construção do conhecimento como, em certo sentido, o fecunda. A documentação não apenas se empresta à interpretação; ela é a própria interpretação” (Rinaldi, 2012, p. 134).

No livro “As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação” (2016) a professora Amélia Gambetti, entrevistada por Leila Gandini, relata sobre a experiência de um projeto intitulado ‘Para criar o retrato do leão’ em parceria com o atelierista Giovanni Piazza, na qual ela destaca o que “o processo de documentação era, e continua sendo, parte do nosso trabalho diário” (Gandini, 2016, p. 178). Essa experiência tinha um objetivo de mostrar a Loris Malaguzzi e a Carla Rinaldi, que observavam a professora e o atelierista, como “um projeto específico podia ser documentado integralmente em todo o seu desenvolvimento, além de dar visibilidade ao próprio processo” (ibidem, p.78) do trabalho de Gambetti e Piazza. Portanto, a documentação produzida dava visibilidade aos percursos de aprendizagem de crianças e adultos. Gambetti (2016, p. 178) considera que essa experiência “[...] se conectava com a teoria das cem linguagens da criança - as muitas maneiras com que as crianças se expressam, contam histórias e experimentam”.

No catálogo “As cem linguagens das crianças”, que conta sobre o processo da construção da mostra de mesmo título, tem um capítulo intitulado “Para fazer o retrato de um leão” em que é descrita uma solução encontrada por crianças, educadores e atelierista para se produzir o retrato do leão de pedra.

Para fazer o retrato de um leão de pedra, que é por sua vez um retrato e vive há séculos entre os homens, foram ter com ele no seu habitat natural (a praça do mercado) para o descobrir progressivamente com os olhos e a máquina fotográfica, observá-lo de todos os lados (de frente, de costas, por baixo) subir-lhe, tocar-lhe, olhá-lo nos olhos, meter-lhe as mãos na boca e vê-lo de longe. O leão foi depois desenhado, pintado, gravado, modelado em barro e em pão para o conhecer, porque só se pode conhecê-lo depois de o ter tentado representar, porque é no contexto da atividade de execução em diversos meios, do desenho, da pintura, da composição, do entrelaçamento, do plasmar de materiais diversos, que se atinge o conhecimento (Associação de Profissionais de Educação de Infância, 2005, p. 43).

Todo esse processo experienciado pelas crianças foi documentado pela professora e atelierista, de modo que “aquilo que ocorreu é reconstruído, interpretado e reinterpretado por meio dos documentos que testemunham as etapas destacadas de um processo predefinido pelo educador” (Rinaldi, 2012, p. 121).

Elejo esse projeto para descrever na escrita, dentre tantos outros que compõem livros e catálogos da abordagem reggiana, tanto simbolicamente, pela imagem do leão ter habitado por tanto tempo os meus pensamentos e alimentado o meu sonho de visitar essa cidade, como pelo fato desse projeto ter proporcionado para as crianças uma experiência imersiva nas diferentes linguagens expressivas como forma de chegar ao conhecimento e de se relacionar com o mundo. Esse projeto fortalece a relação entre a observação, o registro e a documentação no Ateliê.

“Malaguzzi sempre teve a necessidade de experimentar as coisas com rigor, ao mesmo tempo, poder comunicá-las e torná-las visíveis aos pais, à cidade, criando uma circulação de acontecimentos que pudessem gerar um grande intercâmbio e modificar uma imagem muito banal da infância” (Hoyuelos, 2020, p.177).

Nesse sentido, estabelecer uma relação entre o Ateliê e a documentação pedagógica foi uma ideia extraordinária para sustentar e nutrir no cotidiano da escola da infância o conceito das “cem linguagens” das crianças criado por Loris Malaguzzi. No artigo “La scuola atelier diffuso”, publicado em 2015, a professora Elena Maccaferri e o atelierista Stefano Sturloni (2015, p. 17) destacam que,

Atelier é uma palavra que traz à mente uma ideia hoje bastante difundida no mundo da educação e da escola, especialmente nos serviços de 0 a 6 anos. Mas, como todas as palavras da moda, corre constantemente o risco de se tornar um rótulo linguístico afixado à experiência que pouco tem a ver com as conceptualizações subjacentes à sua gênese e evolução. Há mais de cinquenta anos o atelier qualifica a experiência educativa de creches e escolas da infância do Município de Reggio Emilia; foi Loris Malaguzzi quem o quis como elemento chave para um projeto pedagógico dos 0 aos 6 anos e capaz de revolucionar a visão de criança e educação.

Figura 5 - O leão das crianças de Reggio



Fonte: Catálogo da exposição “As cem linguagens das crianças”. Reggio Children. Edição Portuguesa. Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI), 2005.

Vale destacar que o termo histórico “Ateliê” ou “Atelier” indicava o local de trabalho dos artistas entre a segunda metade do século XIX e o início do século XX, mas para o professor Loris Malaguzzi “o conceito de ateliê (como todos os conceitos) não se explica, mas é explicado. Explicado pelo uso e pela prática” (Malaguzzi, 1988, p. 35). Portanto, a gênese do ateliê coincidia com a gênese de um novo projeto educativo que acredita em uma criança competente, criativa e produtora de cultura; em um docente inquieto, curioso e pesquisador; e em uma sociedade mais consciente.

As leituras sobre o Ateliê, a partir do pensamento de Loris Malaguzzi, me levaram para uma aventura por diferentes caminhos, todavia percebi que a concepção de Ateliê era bem mais que a ideia de um lugar físico, envolve também valores, crenças, coerência entre prática e teoria e uma atitude de empatia em relação às coisas ao nosso redor, assim como uma outra imagem de criança, de infância e de educação.

Há centenas de imagens diferentes. Cada um de nós tem, no interior de si, uma imagem da criança que direciona na relação com a criança. Essa teoria, em nosso interior, leva-nos a nos comportar de determinadas maneiras; orienta-nos quando conversamos com a criança, quando escutamos, quando a observamos. É muito difícil para nós atuar de forma contrária a essa imagem interna. Por exemplo, se nossa imagem for de que os meninos e as meninas são muito diferentes entre si, comportar-nos de maneira diferente em nossas interações com uns ou outras (Malaguzzi, 1993, p. 01).

Veia Vecchi e Poi (2021, p. 17), no texto “Ritratto di un atelier”, destacam que o ateliê é o, “contrário de um laboratório, que é um espaço especializado para a aquisição de uma técnica, o ateliê é um lugar aberto à invenção em que crianças e adultos investigam conceitos ou imagens com diferentes ferramentas e técnicas”. É necessário compreender o Ateliê como um lugar de possibilidades expressivas, de transgressão, de ruptura, de investigação, de escuta, de diálogo, de experiência e de transformação cultural e social, em favor dos direitos de cada criança.

Seguindo nesta direção, a pesquisadora Natália Soares (2001) aborda que a imagem de criança como sujeito de direitos foi banalizada, enfatizando que este conceito ainda é um discurso decorativo. “Decorativo porque é politicamente correto referenciar no cotidiano o discurso dos direitos das crianças, como um discurso adequado” (Soares, 2001, p. 8), entretanto, parece ainda não ser relevante, porque colocar em prática o que está no plano das palavras no plano das ações é extremamente complexo e desafiante, uma vez que nos obriga a mexer com as estruturas

engessadas e as concepções que compõem a nosso interior. Portanto, construir uma cultura de respeito pela criança é reconhecer as suas vulnerabilidades, assim como suas competências e singularidades, garantindo nesse viés os seus direitos que são legítimos e inegociáveis.

“O Ateliê nasce para reconhecer os direitos das crianças à ação, ao fazer, ao construir, a transitar por experiências de aprendizagens concretas” (Hoyuelos, 2020, p. 156). Assim, é nesse espaço que as linguagens expressivas se concretizam e ao ganhar vida e corpo se enlaçam com todos os campos de conhecimento. Compreendo, também, que o Ateliê deve estabelecer uma comunicação e uma articulação com todos os espaços internos e externos da escola, ampliando o seu valor cultural, criativo e artístico. Isto é, o Ateliê não deve estar confinado a um único espaço, uma vez que deve ser entendido como um projeto pedagógico capaz de revolucionar a imagem de criança e de educação.

O ateliê não se especializou imediatamente, não confinou as linguagens visuais a apenas um lugar, mas foi construído e definido em relação a toda a escola. A esse respeito, parece-me que foi um passo importante em nossa experiência a introdução do miniateliê, um espaço adicional dentro da sala de aula tradicional que torna diariamente as linguagens visuais visíveis e praticáveis. Essa introdução mudou as metodologias de ensino e organização do trabalho (Hoyuelos, 2020, p. 178).

Assim, esse lugar pensado intencionalmente e que existe tanto dentro como fora das salas de referência, fundamenta uma ideia de que o melhor caminho para uma educação justa, respeitosa, estética, ética e cuidadosa é a partir das crianças. Reconhecer o ateliê como valor inegociável é também reconhecer a figura do atelierista como uma pessoa importante para o projeto educativo da escola. Isso quer dizer, acolher a pluralidade de experiências, valorizar as múltiplas linguagens e a dimensão estética nos processos de aprendizagens de crianças e adultos.

Veia Vecchi (2017) aponta que a presença do ateliê e do atelierista vivificam a dimensão estética na escola, nas crianças, nos professores e no processo de documentação pedagógica, mas que esses 2 (dois) elementos ainda não são suficientes para garantir a presença dessa dimensão no cotidiano, uma vez que, “é necessário um diálogo contínuo entre um ateliê de qualidade e uma pedagogia sensível às linguagens poéticas, com a consciência de que ambos são caracterizados, com frequência, por um olhar diferente, profundo e que antecipa os tempos, para construir, juntos, espaços inovadores de grande interesse para a educação e a aprendizagem” (Vecchi, 2017, p.33).

A dimensão estética está presente na relação que se estabelece entre as linguagens expressivas, que são diferentes modos de expressão do ser humano, e a educação. Considero que essa dimensão encontra alimento quando projetamos no cotidiano uma pedagogia que respeita às crianças

e as valoriza como pessoas ativas, competentes e em processo de conhecer o mundo, quando atribuímos valor e legitimamos os seus saberes, compreendendo que aprender e se desenvolver é uma espécie de aventura no processo de conhecer a si, ao outro e ao mundo. O professor Hoyuelos (2020, p. 179) define ainda que,

Cada escola tem seu próprio ateliê como seu próprio professor, especializado em não ser especializado: dizendo que o papel que o ateliê desempenha na experiência é longo: basta dizer que deseja estabelecer com sua natureza e suas atividades, suas conexões, uma espécie de garantia de que a experiência educacional permaneça fresca, imaginativa, que seja ajudada a não ser embrulhada pela rotina, pelos hábitos, pelos excessos de aprendizagem.

Outro ponto que ainda é importante enfatizar é sobre como a abordagem de Reggio Emilia tem se tornado uma vitrine pedagógica e mercadológica no cenário educacional brasileiro, principalmente em relação à arte e ao ateliê. Desse modo, segundo a professora Daniela Diefenthäler (2021), a importação, implantação e aplicação de algumas abordagens pedagógicas estrangeiras é algo perigoso, uma vez que ao insistirmos em replicar as ideias, conceitos e estruturas nas escolas brasileiras, geramos modismos na escola. Entretanto, para até mesmo nos inspirarmos, é necessário conhecermos a nossa história educacional, a bagagem formativa e cultural dos docentes e gestores, as concepções, valores e crenças que estruturam os nossos documentos e legislações vigentes, uma vez que não é “como se bastasse “implantar” as ideias e tudo seria diferente no processo educativo brasileiro” (Diefenthäler, 2021, p. 140).

Por isso que continuo a enfatizar não ser possível replicar a abordagem de Reggio em qualquer outro lugar do mundo, porque essa ideia revolucionária nasceu do desejo de cada mulher, homem, idoso e criança, envolvendo toda uma comunidade, na construção de um projeto de futuro comum, ao compreenderem que “[...] é o povo que pode transformar a realidade” (Hoyuelos, 2023, p. 54).

Os meninos e as meninas, *os próprios filhos oferecem uma razão suficientemente poderosa* para pensar em um futuro que não se repita as atrocidades realizadas pela humanidade no passado, que adquira valores distantes da tradição facista. Dessa forma, cria-se um propósito, que se torna força e tecido social: o espírito coletivo. Esse espírito pode modificar e transformar a história, indicar sua direção e seu destino. Uma ideia revolucionária, difícil de assimilar pelos esquemas didáticos e pedagógicos reducionista de um professor. As escolas [...] são, portanto, um terreno fértil para um novo ideal humano democrático, um novo sentido de vida e o fermento de uma nova pedagogia relacional, da qual Malaguzzi tanto falava e a qual praticava (*ibidem*, p. 55, grifo da autora).

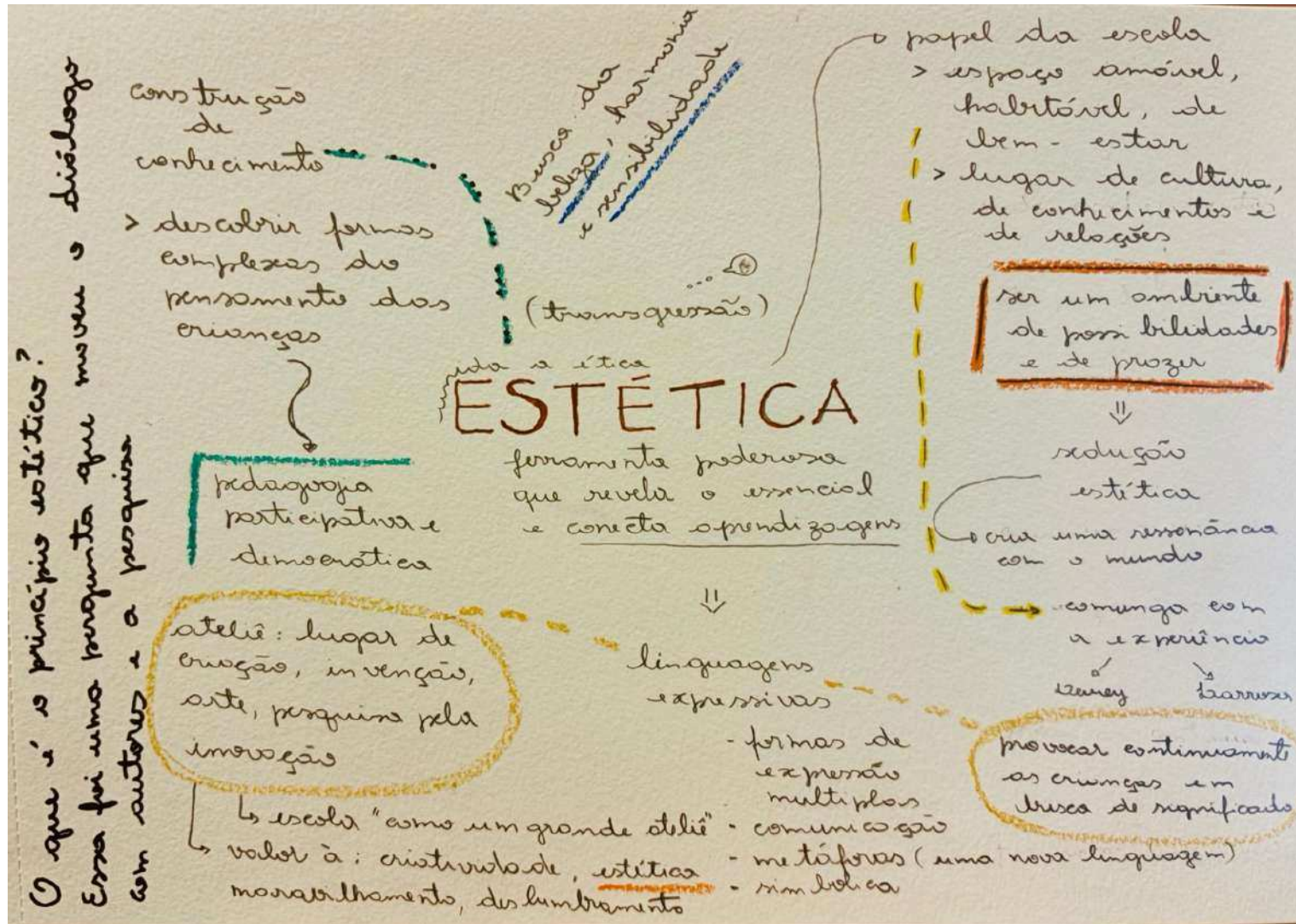
Malaguzzi foi como um tecelão que dialogou, escutou e costurou as ideias, os desejos e as necessidades dessa comunidade, trazendo um novo alinhavar educativo fora dos moldes de uma pedagogia tradicional, rígida e desconectada da realidade, criando uma abordagem em que “*“a velha escola do conhecer”* se conecte *à escola do se expressar* (esse é o nosso slogan) para as cem linguagens das crianças (Hoyuelos, 2020, p.245). Nesse sentido, esse lugar, essa abordagem e seus princípios devem ser vistos como inspiração, sem nos esquecermos do nosso contexto cultural, histórico e social e, a partir disso, arquitetamos a nossa própria pedagogia da infância.

Então, o que podemos aprender com o Ateliê da cidade de Reggio Emilia?

Malaguzzi defendia a ideia de que as crianças são feitas de ‘cem linguagens’ e que a escola precisa ser entendida como um lugar de pesquisa e investigação do mundo; de beleza, sendo uma forma de conhecimento e cuidado; de fantasia para inventar mundos possíveis; de natureza para brincar, explorar e descobrir; de literatura para narrar e imaginar; de diferentes materiais com possibilidades estéticas; de espaços acolhedores ricos em referências culturais e artísticas; e de diferentes linguagens para expressar pensamentos e ideias. Nessa perspectiva, a cultura do ateliê ganha um espaço importante dentro da escola da infância. Inicialmente, o ateliê envolvia apenas o espaço físico e que se transformou para uma ideia de cultura do ateliê, ou seja, todos os espaços da escola eram pensados e planejados para o investigar, a experienciar, o construir, o criar, como forma de elaboração do conhecimento e um modo de desenvolver o trabalho pedagógico.

É importante compreendermos que jamais se produzirá *Reggio fora de Reggio*. No entanto, podemos nos inspirar para pensarmos em uma Pedagogia com DNA brasileiro que busca oferecer boas oportunidades educativas para que as crianças possam ser atendidas e respeitadas no seu direito de aprender e de se desenvolver integralmente, assim como incentiva os(as) professores (as), através da formação continuada e do acesso às experiências estéticas, que este se perceba como um *profissional do maravilhamento*, pesquisador, questionador, inquieto, curioso e que reflete sobre o seu fazer pedagógico. Em seguida, apresento as concepções e inspirações que estruturam o Programa Ateliê nas unidades escolares de Educação Infantil do município de Fortaleza.

Figura 6 - Cartografia sobre a dimensão estética



Fonte: Criação autoral.

3.3. O ateliê na cidade de fortaleza: inspirações e concepções

“Sou muito teimoso, obstinado, gosto de brigar, discutir. E nunca quero perder as batalhas. Eu quero ganhar. Meu caráter, talvez, não seja sempre fácil. É um caráter que tem grandes ambições, lida com muitas coisas de altura, que não tolera a mediocridade das coisas, pela qual sinto uma grande repugnância. A mediocridade das pessoas ao meu redor me faz sofrer enormemente. É uma violência que não suporto, assim como não suporto aqueles que se contentam com pouco no trabalho em uma experiência como esta” (Loris Malaguzzi).

Essa epígrafe nos apresenta quem foi o professor italiano Loris Malaguzzi, que colaborou com a estruturação de uma Pedagogia da Infância que acreditasse na competência e inteligência das crianças, respeitando-as em seus direitos.

Em relação aos direitos das crianças brasileiras, a Rede Nacional Primeira Infância (RNPI), em 2010, elaborou um Plano Nacional pela Primeira Infância (PNPI) com orientações que articulavam as ações de promoção e efetivação dos direitos de bebês e crianças em todo o território nacional, com vistas de garantir os direitos previstos na Constituição Federal (CF) de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990. Portanto, “[...] trata-se de um documento político e técnico que visa orientar nos próximos 12 anos a ação do governo e da sociedade civil na defesa, promoção e realização dos direitos das crianças de até seis anos de idade. [...]. Viver a primeira infância com plenitude é um direito de toda criança cujo cumprimento depende da decisão, do compromisso político e ético e do persistente empenho do Governo e da sociedade” (Brasil, 2010, p. 12).

Esse documento com foco na primeira infância foi organizado com objetivos, metas e diretrizes de maneira que os Estados e Municípios brasileiros cumpram os direitos fundamentais das crianças, previstos nas legislações e em documentos internacionais como “Convenção dos Direitos da Criança, o Plano Nacional de Dacar 2000/2015, os Objetivos do Milênio, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência dos quais o Brasil é signatário e com os quais está comprometido” (Brasil, 2020, p.13). Desse modo, o Plano Nacional pela Primeira Infância (PNPI), que é um documento político e técnico, torna-se uma carta compromisso do Brasil para cada bebê e criança brasileira. Para a pesquisadora Natália Soares (2001, p. 8), “a tarefa de atribuir direitos à criança tem tido um longo e, muitas vezes, tortuoso caminho, quer devido à lenta conscientização da sociedade acerca de tal necessidade, quer devido às dificuldades que se colocam à interpretação e aplicação de direitos para as crianças em contextos culturais diversos e em épocas históricas distintas”.

O PNPI (2020) busca olhar para as crianças em suas múltiplas realidades situadas e contextos brasileiros de modo a estabelecer diretrizes e princípios que orientam esse olhar, a atenção e ações que visam a proteção e promoção dos direitos, aos governos e sociedade. Além disso, o plano prevê 13 ações finalistas que norteiam os caminhos para se colocar em prática o que está previsto no Plano, no qual dentre essas ações temos a ação finalística 2 - Educação Infantil, sendo esta a primeira etapa da educação básica, na Lei de Diretrizes e Bases - LDB de 1996.

Rocha (1998, p. 60) ressalta que a Educação Infantil se “[...] põe sobretudo com fins de complementaridade à educação da família”, que considera as crianças como, de fato, crianças, e não como alunos, anseia pelo educar e cuidar como indissociáveis, tem como foco não o conhecimento, mas as “relações educativas” e deseja que as interações e brincadeiras realizadas nos espaços de vida coletiva possibilitem que as crianças aprendam e se desenvolvam integralmente. Da mesma maneira, não prioriza a dimensão cognitiva em detrimento das outras esferas do desenvolvimento humano: afetiva, física, expressiva, social, etc. Nesse sentido, a Educação Infantil se diferencia das outras etapas da Educação Básica brasileira, em sua função social (Rocha, 1998). Assim, o PNPI prevê que “[...] intervir nessa primeira etapa, com um programa de educação infantil de qualidade, é uma estratégia inteligente e eficaz, como atestam pesquisas recentes, pois garante uma vida mais plena para toda criança de qualquer ambiente socioeconômico, possibilitando que as crianças vivam uma infância mais feliz [...]” (Brasil, 2010, p. 46).

Dessa maneira, dentre as diretrizes, destaco o item 12, que define: “Deverá ser organizado um processo de formação permanente, em que o conhecimento e as competências na educação de crianças irão se nutrindo do cotidiano da educação, da cultura, da ética e da estética” (Brasil, 2010, p. 49).

Considero que arquitetar e traçar um Plano que tem como foco a Primeira Infância, enfatizando a importância da formação continuada para a ampliação dos conhecimentos de docentes que atuam na Educação Infantil, considerando nesse processo formativo a educação, a cultura, a ética e a **estética**, isso é um avanço notável para se pensar sobre uma educação de boa qualidade. Compreendo que o pensamento não é suficiente para a transformação da educação, sendo necessário na esteira das mudanças, a elaboração de diálogos, formações continuadas que dialogam com outras áreas do conhecimento, reflexão crítica, pesquisas e estratégias possíveis de concretização para que possamos ultrapassar as barreiras do pensamento para a ação. Por esse motivo, pensar em uma escola que carrega em seu cerne os princípios da ética, da política e da estética é, antes

de tudo, construir um lugar de vida e de presente, com novas possibilidades para a infância, um projeto educativo em direção a uma nova paisagem social, cultural, social e política.

Ainda sobre as políticas públicas para a Primeira Infância, em 2020, tendo como referência o documento nacional do Marco Legal da Primeira Infância (Brasil¹¹, 2016), foi realizada uma revisão e atualização do Plano Nacional pela Primeira Infância (Brasil, 2020), ampliando sua vigência até o ano de 2030. Vale destacar que cada município também elaborou seu o plano a partir de sua realidade, surgindo, assim, o Plano Municipal da Primeira Infância de Fortaleza (PMPIF¹², 2015 - 2025). Posteriormente, a cidade de Fortaleza instituiu o Marco Legal da Primeira Infância de Fortaleza (MLPIF¹³, 2020), tendo como referências estruturais e textuais o MLPI (2016) e o PMPIF (2015 - 2025). Trazer esse breve panorama das políticas públicas para a Primeira Infância é relevante para situar e delinear os percursos que originaram o Programa Ateliê na Educação Infantil.

Assim, no final de 2016 e no ano de 2017, com vistas a qualidade do atendimento às crianças matriculadas na Rede de Ensino de Fortaleza, a Secretaria Municipal de Educação institui o “Projeto Ateliê na Educação Infantil” que tem o intuito de “potencializar as múltiplas linguagens infantis, legitimar a concepção de criança como protagonista em seu potencial criador e garantir os direitos de aprendizagem (expressar, participar, explorar, brincar, conhecer-se e conviver)” [...] (Fortaleza, 2020, p. 05) Além disso, esse projeto, que tinha como pano de fundo a formação continuada de professores(as) (Fortaleza, 2020), buscou inspiração na abordagem de Reggio Emilia e em seus conceitos.

No ano de 2017, teve início o projeto-piloto em 12 (doze) unidades escolares da Rede, tendo a organização do espaço “ateliê” como um elemento-chave para a costura do projeto, na construção do senso de pertencimento da comunidade escolar e como um mote para a premissa da

¹¹ O Marco Legal da Primeira Infância, disposto na Lei n° 13.257, de 8 de março de 2016, estabelece princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano.

¹² O Plano Municipal pela Primeira Infância de Fortaleza (PMPIF), criado pela Lei n° 10.221, de 26 de junho de 2014 e regulamentado pelo Decreto n° 13.586, de 13 de maio de 2015, tem por objetivo cuidar, educar, proteger e promover a cidadania, de crianças de 0 a 6 anos. Faz o acompanhamento e monitoramento das ações propostas nas áreas finalísticas de Saúde, Educação e Assistência Social, com foco na área de garantia de direitos, buscando a promoção e proteção da criança pequena.

¹³ O Marco Legal da Primeira Infância do Município de Fortaleza (MLPIF) consolida a legislação municipal relativa aos programas, aos projetos e às ações, já em execução ou a serem implementados, voltados para crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos, conforme disposto na Lei Municipal n° 10.221, de 13 de junho de 2014, que dispõe sobre a criação do Plano Municipal pela Primeira Infância de Fortaleza.

triangulação escola-família-criança prevista no documento. Além disso, foi percebido a necessidade de formação continuada dos(as) professores(as) e coordenadores(as) para que pudessem “se empoderar da temática referente às linguagens expressivas e à abordagem de Reggio Emilia” (Simões, 2020, p. 11). Em 2018, houve uma expansão para 19 unidades escolares; e no ano de 2019, o projeto estava institucionalizado em 38 escolas de Educação Infantil, por meio de adesão e sem nenhum tipo de financiamento por parte da Secretaria Municipal de Educação (SME/Fortaleza).

Em 2020, a Prefeitura de Fortaleza elabora um planejamento participativo de desenvolvimento a curto, médio e longo prazo, em parceria com a Universidade Federal do Ceará, envolvendo todos os setores e comunidade em geral do município, denominado de Plano Fortaleza 2040¹⁴, onde o Projeto Ateliê na Educação Infantil é uma das ações desse plano que tem por objetivo, “[...]implementar ações para que Fortaleza se torne um lugar mais acolhedor, acessível e igual para todos - destinado a implementar ações e espaços nas instituições de Educação Infantil, norteado por valores - valor da diferença; da subjetividade; da participação/democracia; do cuidado das relações - e pelo tripé escola, família e criança” (Fortaleza, 2020, p. 05).

A partir da publicação desse projeto no Plano Fortaleza 2040 e no Marco Legal da Primeira Infância de Fortaleza (MLPIF, 2016), o Projeto Ateliê se transformou em Programa Ateliê, consolidando essa política pública da Primeira Infância. Em 2022, a partir da atualização do PMPIF, uma ação inovadora foi implementada, criando um recurso financeiro para custear a manutenção do espaço ateliê nas unidades escolares e para a compra de materiais. Esse recurso no valor de 3.000,00 reais, aproximadamente, é disponibilizado em duas parcelas ao longo do ano letivo, como um recurso a mais, dentro do Programa Municipal de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (PMDE), que é um programa da Prefeitura de Fortaleza que repassa recursos para as unidades escolares do município destinado à manutenção, compra de material e reparos na estrutura física e equipamentos.

¹⁴ O Plano Fortaleza 2040 é um instrumento de planejamento participativo com estratégias a serem implementadas no curto, médio e longo prazo para pensar um futuro comum para a capital cearense, tendo como horizonte o ano 2040. Agregando diferentes setores e esferas do governo, o plano aborda a Cidade a partir de três eixos temáticos: Plano Mestre Urbanístico, Plano de Mobilidade e Plano de Desenvolvimento Econômico e Social.

Vale salientar que, essa verba prevista para o Programa é destinada para a compra de materiais diversificados, como papéis com diferentes gramaturas, pincéis de diferentes tamanhos, tintas, argila, caneta microscópica, lupa de led, gizes oleoso e seco, lápis de cor aquarelável, entre outros, que possibilitem às crianças vivenciarem no cotidiano propostas para além da folha de A4 e lápis grafite 2B. Esse estabelecimento para a compra de materiais, que vão além do óbvio, foi algo definido entre técnicos(as) formadores(as), gestores(as) e professores(as) participantes do Programa, compondo um documento com sugestões de materiais.

Contudo, ainda tenciono uma reflexão sobre a aquisição de materiais, uma vez que, mesmo com essa infinidade de possibilidades e uma verba específica, gestores(as) e professores(as) ainda continuam adquirindo apenas papel officio, tinta guache de dedinho, lápis grafite, cola colorida, entre outros, e percebo que isso permanece por não existir um diálogo reflexivo e uma formação continuada que ampliem o repertório, as experiências e pesquisas destes profissionais quanto às infinitas possibilidades dos materiais.

Outro ponto que ainda merece destaque é em relação ao PNPI, (2020), pois nessa revisão houve uma ampliação das ações finalísticas e dentre elas foi inserida a ação “o direito à beleza”, uma vez que a beleza atravessa todos os direitos evidenciados no Plano.

Fizemos este Plano para proteger as crianças, para garantir-lhes um bom começo de vida e a realização mais ampla possível dos seus potenciais. Partimos dos direitos, marcando a distância entre a realidade e esses direitos, bem como os progressos que vêm sendo obtidos. Na sequência, propusemos ações para corrigir as omissões, preencher a insuficiência das políticas públicas e situar as vidas das crianças mais próximas da vivência de todos os seus direitos. Este é o grande dever político, esta é a grande tarefa técnica. Temos que cumprí-los com prioridade absoluta. Porém, isso não nos basta, nem basta às crianças. Porque estaríamos detendo-nos no âmbito das relações legais, na ordem dos deveres aos quais estamos vinculados. Falta outro direito, aquele que plenifica o sentido do cuidado, que age no campo da sensibilidade, que anima, desde dentro, todo gesto de ternura, os atos de escuta respeitosa, as iniciativas que promovem a inclusão, que geram a alegria de estar junto e compartilhar. E que está também nas próprias crianças e no seu contínuo vir-a-ser: a beleza (Brasil, 2020, p. 206).

A partir disso, recordo o filme “A vida é bela”, de 1997, que tem a Itália como cenário, durante a Segunda Guerra Mundial. Os personagens principais são os judeus Guido e o seu filho Giosué que são levados para um campo de concentração. Neste lugar, Guido usa a imaginação e criatividade para fazer que Giosué acredite que eles estão participando de uma brincadeira, com o intuito de proteger e afastar seu filho do terror e da violência da guerra. Quando assisti pela primeira vez, senti uma dor profunda, pois como um filme tão cruel e doloroso poderia ter como título a beleza.

Parece muito injusto falar sobre o direito à beleza em meio ao sofrimento ocasionado pela falta de moradia, pelas mazelas sociais, pela má distribuição econômica no cenário brasileiro, pela falta de acesso aos meios culturais e artísticos por uma grande parte da população, a inexistência de saneamento básico, a escassez de árvores e áreas verdes na periferia e tantas outras questões que afetam crianças e adultos. “Longe de uma contradição, uma ingenuidade ou de uma alienação, falar de beleza num plano pela Primeira Infância é dizer que as crianças aprisionadas nesses contextos têm o mesmo direito à beleza, com a mesma sensibilidade e sutileza” (Brasil, 2020, p. 206) que aquelas que já tem esse direito respeitado pela sua condição de vida favorável. Diante disso, percebe-se que a beleza pode florescer até nos lugares mais inóspitos.

“A beleza não é somente uma questão individual” (Morelli, 2024, p. 72), uma vez que em conjunto com as relações educativas pode apoiar a criatividade, a imaginação e o conhecimento. Beleza é, também, uma decisão política que está atrelada à garantia dos direitos e do respeito à democracia para possibilitar as condições necessárias para promover a afirmação da beleza no cotidiano. Veia Vecchi (2017, p. 34) afirma que “não é fácil nem simples falar de beleza e estética em um mundo atormentado por injustiças, pobreza, dominações e crueldade. Beleza e estética parecem temas tão efêmeros e distantes do cotidiano que se tem quase um pudor de falar deles, mas ao mesmo tempo, adverte-se como, à sua aparente fragilidade, contrapõem uma força e resistência extraordinárias”.

A beleza também pode ser vista como uma forma de conhecimento, uma vez que as crianças procuram por ela através das múltiplas linguagens, assim como procuram a estética por meio da expressão dos pensamentos (Vecchi, 2017). Desse modo a estética tem um importante papel que conecta os processos de conhecimento, instigando as crianças a construir relações entre os contextos educativos e as linguagens expressivas. Quando Loris elabora a teoria das cem linguagens, oferece a toda a comunidade escolar e sociedade um outro prisma para enxergar as crianças e, após quase cinco décadas de observação, escuta, experimentação, diálogos, documentação e interpretação dos processos de aprendizagem de crianças, uma característica humana em particular salta aos nossos olhos e nos convida a reflexão: a estética. Para a pesquisadora Margie Cooper (2016, p. 294) “essa característica ou sensibilidade pode ser chamada de dimensão estética e quando tem espaço e tempo para se desenvolver em relação a todas as outras faculdades humanas, torna-se uma poderosa ferramenta que orienta e conecta a aprendizagem ao longo da experiência humana”.

Giordana Rabitti, em sua tese de doutorado, decide realizar um estudo de caso na escola Villetta na cidade de Reggio Emilia e parte do seu trabalho deu origem ao livro “À procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia”, na qual a proposta de Rabitti era observar o trabalho de artes desenvolvido com as crianças nos “Ateliers”. A partir da pergunta “você têm artistas entre as crianças que saíram daqui anos atrás?” feita por Giordana, Loris Malaguzzi evidencia o seu pensamento sobre o ateliê, a arte e a criatividade.

"Artistas?", responde Malaguzzi [...] "Como se pode criar um artista? E, de qualquer forma, não é esse o objetivo da escola ... Frequentemente há essa espécie de equívoco em relação às nossas escolas, pois somos os únicos que têm o ateliê... o introduzimos desde o início... Mas não é assim..." E continua: O ateliê foi um dos elementos para quebrar com a tradição, para complicar uma estrutura monolítica. Na "escola das palavras" introduzimos "a escola do fazer", das atividades... o que significa a introdução e a potencialização da expressividade gráfica, pictórica, etc.... que muitos humilham, marginalizam e consideram serva do ler e do escrever. Não é verdade. São complementares. A criança apreende e compreende também pela arte; as habilidades de base e a criatividade se potencializam reciprocamente. Nós consignamos à arte as mesmas tarefas que confiamos à lógica e à matemática... A arte, isto é, a criatividade, a imaginação, não é muito lá em cima, está dentro da criança, em cada criança; é no seu modo de apreender... estou de acordo com Piaget, quando afirma que a aprendizagem acontece na interação da criança com um objeto... Eis por que o ateliê não se tornou um lugar separado onde "fazer arte", mas transbordou, derreteu-se na escola - e está aí a riqueza de materiais na escola, a criação de um miniateliê em cada turma em 1982, e a passagem de competências do atelierista aos professores e vice-versa. O ateliê é um dos elementos que introduzimos para quebrar com a organização tradicional... Não foi o único; introduzimos também a gestão social, apostamos muito na atualização em serviço, etc. (Malaguzzi apud Rabitti, 1999, p 63 e 64)

Assim, o Ateliê é como uma tempestade no oceano que cria ondulações gigantes, extravasando sua força a quilômetros de distância, mas esse movimento ondular precisa de profissionais que acreditem nas crianças, na educação como lugar de transformação e em si mesmos assim como precisa de uma gestão comprometida com o serviço educacional, a comunidade escolar e as políticas públicas para a Primeira Infância.

Essa ideia exposta pelo próprio Malaguzzi é importante para a construção do diálogo que estabeleço com o Programa Ateliê na Educação Infantil da cidade de Fortaleza, porque implantar um projeto que carrega em sua raiz alguns pressupostos, valores e ideias do ateliê reggiano, é algo que considero, ao mesmo tempo, ousado e arriscado. Penso que a ideia de se inspirar em uma abordagem que é sensível às infâncias, que teve Malaguzzi como um líder entusiasmado, inquieto, crítico e pensante e que tem profissionais que compartilham dos mesmos interesses, desejos, valores e propósitos foi uma grande bravura. O Programa, também, buscou estabelecer alguns caminhos de valorização do cotidiano da escola, da relação com a natureza e da nossa cultura cearense ao pensar na estruturação do espaço ateliê.

Assim, a brilhante e revolucionária ideia de ter um Ateliê na escola da infância¹⁵, é uma forte declaração de respeito aos direitos das crianças, da importância dada à expressão, à criatividade, à estética, à arte e ao pensamento científico no contexto educativo na busca pela construção de sentido e significado sobre o mundo. Nesse sentido,

O ateliê nasceu para introduzir na escola uma cultura diferente, que ajudasse a fazer brotar as linguagens e movimentar as formas de pensar. Dentro de uma dinâmica de formação de magistério, ou seja, de escola da palavra - com o atelierista entrou uma figura de ruptura, proveniente da escola da imagem, portadora de conhecimentos e de consciência técnica a respeito dos materiais... A ideia original era de que no ateliê as crianças pudessem aprender as técnicas necessárias para representar um percurso desenvolvido no interior da turma. Provavelmente, já sabe que com o passar dos anos modificamos essa ideia e construímos os miniateliês dentro das turmas. Isso quis significar que o atelierista passou algumas competências técnicas às professoras, adquirindo, ao mesmo tempo, novas competências por parte delas: como relacionar-se com as crianças, como fazê-las falar e contar... Agora, as crianças vêm aqui em cima já não para apreender técnicas, mas para definir projetos nascidos no interior da turma ou para levar adiante projetos autônomos, como a Máquina do vento ou a horta... Os objetos construídos por um grupo tornam-se, mais tarde, patrimônio de todos; por exemplo, as crianças da turma de Amélia já subiram muitas vezes para acompanhar os progressos da Máquina do vento... Há uma comunicação, uma troca de informações dentro de cada turma e dentro da escola toda (Piazza apud Rabitti, 1999, p. 80).

Considero importante essa concepção de Ateliê apresentada pelo atelierista Giovanni Piazza (1999), pois não deve ser entendida como um modismo, mas como uma chave de leitura para as múltiplas linguagens expressivas das crianças. Ainda destaco em uma entrevista dada em 1988 por Malaguzzi para a revista *Bambini* destaca que,

[...] o primeiro impacto que o visitante teve ao visitar os centros infantis e pré-escolares de Reggio Emilia foi o da beleza da qualidade dos serviços em um nível visual em suas várias formas. Espaços ordenados, documentação exposta na parede com uma ordem que não é apenas funcional, ampla disponibilidade de imagens em todas as suas formas e, acima de tudo, a presença marcante do ateliê que parece dar lógica e sentido a todo o projeto educacional de reggiano (Malaguzzi, 1988, p. 34).

Essa fala corrobora com a necessidade do Programa Ateliê em oportunizar formações continuadas que ajudassem os adultos a refletirem sobre o conceito de beleza, estética, participação, escuta, linguagens expressivas, na busca pela transformação das práticas pedagógicas e do cotidiano educativo. Desse modo, dentre as ações desenvolvidas estão “os encontros de sensibilização, os encontros estéticos formativos

¹⁵ [...] estabeleceu-se uma intensa comunicação com as famílias, formando um Comitê. Com esse projeto houve também, seguindo a ideia de Bruno Ciara, uma mudança conceitual: a mudança de nome de escola maternal (com todas as suas conotações pejorativas) para Escola da Infância (Hoyuelos, 2023).

presenciais e virtuais, e os encontros de intercâmbio” (Fortaleza, 2020, p. 14-15). Os encontros de sensibilização promovem a apresentação do Programa Ateliê aos profissionais, crianças e famílias; já os encontros estéticos formativos são ações formativas que fortalecem uma integralidade de corpo e mente assim como o acesso a leituras e discussões dos textos e os encontros de intercâmbio acontecem por meio de visitas às unidades escolares que faziam parte do Programa com a intenção de inspirar e fortalecer o trabalho pedagógico e aconteciam em unidades que conseguiram avançar na compreensão dos princípios de uma educação democrática, participativa, dialógica, ética, política e estética (Fortaleza, 2020).

Essa historização do Programa foi um importante elemento para a escrita, uma vez que nos possibilita refletir sobre a implementação no contexto escolar de uma política pública inovadora e que nos convida a rompermos com o modelo autoritário, rígido e linear em que fomos moldados e educados ao longo de nosso processo formativo. A professora Madalena Freire (2014, p. 45) ressalta que “não fomos educados para olhar pensando o mundo, a realidade, nós mesmos. Nosso olhar cristalizado nos estereótipos produziu, em nós, paralisia, fatalismo, cegueira”. A atelierista Veia Vecchi ainda elucida que,

Parece-me que a formação pedagógica tende a separar, de maneira bem nítida, a parte teórica da didática, e trata a didática como uma irmã pobre. De fato, essa separação empobrece ambas e quem se ocupa de escola e de formação deveria prestar muita atenção a esse aspecto. Malaguzzi, a esse propósito, utilizava a metáfora do andar de bicicleta: para avançar é preciso pedalar com um bom equilíbrio: um pedal representa a teoria; o outro, a didática, e pedalar um só não leva longe (Vecchi, 2017, p. 89).

Então, como educar o olhar, as orelhas, o corpo, as mãos dos docentes nesse percurso formativo estético?

“Fazer ciência exige exercício metodológico sistematizado, rigoroso, de observar, refletir, avaliar e planejar” (Freire, 2014, p. 44). Essas ações de pensar, criar, observar e pesquisar convidam os(as) professores(as) a serem pesquisadores de seus fazeres pedagógicos e protagonistas de suas próprias vidas. Nesse sentido, é importante que a formação de professores arquitete “[...] uma abordagem que vise ampliar olhares, escutas e movimentos sensíveis, despertar linguagens adormecidas, acionar esferas diferenciadas de conhecimento, mexer com corpo e alma, diluindo falsas dicotomias entre corpo e mente, ciência e arte, afetividade e cognição, realidade e fantasia” (Leite; Ostetto, 2004, p. 9).

É nesse cenário das políticas públicas, organizadas em leis, planos, estratégias, diálogos e reuniões, que os pesquisadores ingleses Stephen Ball e Richard Bowe (1992 *apud* Mainardes, 2006) elaboram a abordagem denominada de ciclo de políticas no campo das políticas educacionais.

No entanto, o caminho que seguirei não envolve aprofundarmos nos conceitos e princípios da abordagem, mas nos convém abrir um espaço para dialogar visto que o percurso delineado nos convoca a compreender acerca do processo de implantação de uma política pública. Assim, Ball e Bowe (1992 *apud* Mainardes, 2006) destacam que o ciclo de políticas está organizado em três contextos principais: o contexto da influência “onde normalmente as políticas são iniciadas e os discursos políticos construídos; o contexto de influência “é o contexto da produção de texto onde se encontra em disputa a definição de um discurso-base” e, por fim, o contexto da prática “é o lugar onde a política é sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências” (Mainardes, 2006, p. 96-98).

Os profissionais que atuam no contexto da prática não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que as histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes.(Ball; Bowe, 1992, p. 22 *apud* Mainardes, 2006, p. 98).

Entendo o Programa Ateliê, como uma estratégia de governo, que foi criada na busca por um projeto educativo que assegure uma Educação Infantil de boa qualidade e com equidade para todas as crianças atendidas pela Rede de Ensino de Fortaleza. No entanto, não podemos deixar de mencionar que esse projeto educativo exige a formação profissional contínua, permanente e de qualidade que deveria ser vista como um direito inegociável de todos os docentes que atuam nas escolas, devendo ser organizada e planejada alinhando a prática com a teoria, de maneira a construir sentido, reflexão e relevância educativa. Hoyuelos (2021) nos conta que “Loris acredita que a criança tem o direito de ser educada por um pessoal adequadamente reciclado e atualizado por meio de diversos cursos de formação de ampla importância cultural” (Hoyuelos, 2021, p. 295).

É perceptível que houve alguns avanços, principalmente no que se refere a organização de um ambiente que proporcione a todos que habitam a escola de Educação Infantil um sentimento de pertencimento, de bem-estar, de cuidado, de acolhimento e esteticamente agradável. Contudo, quando refletimos acerca do contexto prático percebemos que “os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo

de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, desta forma, o que eles pensam e acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas” (Mainardes, 2006, p. 98).

Neste contexto, segue sendo necessária a problematização de como se dá a formação inicial nos cursos em nível superior e, também, como acontece, ou não, a formação continuada dos docentes. Pensar sobre a formação como lugar de reflexão, diálogos e discussões é imprescindível, uma vez que educar está relacionado com a manutenção da humanidade sendo este “[...] um pacto feito através de inúmeras gerações e hoje garantido constitucionalmente, de que as novas gerações devem ter acesso a esse legado humano [...]” (Ribeiro, 2021 p. 35). Refletir sobre a docência na Educação Infantil é reconhecer que essa trajetória ainda é recente em nosso país e segue um contínuo de lutas a favor de políticas públicas para as infâncias, na garantia de seus direitos, e para a qualificação profissional daqueles e daquelas que vão educar e cuidar nas escolas de Educação Infantil.

Trazer essas discussões são necessárias, uma vez que estava previsto no processo de implantação do Programa Ateliê a formação continuada como um investimento na contramão de uma docência passiva, silenciosa e anestesiada, buscando no diálogo, na escuta, em leituras, no acesso a espaços culturais e nas reflexões outro modo de fazer pedagogia que é oposto às metas e objetivos rígidos, programas já definidos e um currículo fragmentado. A professora Júlia Oliveira-Formosinho (2001) já nos alertava que a formação inicial e continuada dos professores pode ser considerada como um dos principais elementos que contribuem para a melhoria da qualidade da educação oferecida aos bebês e crianças, contribuindo com a construção de uma pedagogia participativa nas escolas da infância e da identidade docente.

No período de 2017 a 2019, o Programa Ateliê, por meio das formações, das experiências estéticas, sensibilizações, da organização de um espaço de ateliê, dos diálogos e discussões, envolvendo a Arte, as culturas infantis, a natureza, as linguagens expressivas e o valor do Ateliê na abordagem reggiana, provocou nos(as) professores(as) e coordenadores(as) que atuavam nesses 38 (trinta e oito) Centros de Educação Infantil (CEI) um outro olhar sobre a dimensão estética, infância e Educação Infantil. É possível perceber nos relatos, apresentados no documento de rede intitulado “Projeto Ateliê: uma tessitura protagonizada pela triangulação família, escola e criança” (2020), o quanto que estar imersos em um processo formativo estético, que acolha e reconheça as suas singularidades, suas histórias de vida, suas múltiplas linguagens, suas ideias e sugestões

foi um movimento de mudanças que mobilizou os docentes e gestores(as) para a construção de *mundos possíveis* nos espaços institucionais (Fortaleza, 2020).

O título apresenta o termo “tessitura” bastante utilizado na música para se referir a composição e organização da escala, mas, aqui, ganha um sentido metafórico, sobre a ação de tecer a muitas mãos, prezando pela artesanania e a ação criadora. Assim, elejo alguns trechos dessas escritas autorais, que compõem o documento, como um arremate dessa costura de memórias e de processos de transformação atravessados pelo sensível e poético, situados nesse recorte de tempo. Essa decisão surge em meio a um impasse que atravessa as minhas experiências com o Programa, uma vez que no período de 2017 a 2020 eu estava como professora, estando na perspectiva de quem recebe e executa e, no período de 2021 a 2024, como uma observadora de quem elabora as políticas do Programa, visto que assumo um cargo técnico na Secretaria de Educação.

No início pensávamos que o Projeto Ateliê se restringia a um espaço organizado com muitos materiais diversificados – que utilizaríamos uma vez ou outra – e que suas atividades seriam isoladas das demais experiências e rotina da creche. Mas, com as formações, as vivências e os estudos dos textos sobre ateliê em Reggio Emilia – abordagem que inspira o Projeto Ateliê - começamos a enxergar e perceber que o Projeto não se restringe a um espaço onde as atividades acontecem através de técnicas ou apenas como envoltório de informações desconectadas da realidade. Percebemos que o Projeto perpassa toda a instituição, atingindo e entrelaçando toda a comunidade escolar (Santos e Rodrigues, 2020, p. 36)

A formação continuada no Projeto Ateliê incentivou posturas críticas, reflexivas e transformadoras, capacitando os envolvidos a refletirem sobre sua prática pedagógica. Nesse contexto, as provocações reflexivas realizadas geraram uma atmosfera de corresponsabilidade formativa e transformadora entre o grupo docente (Clarindo e Maia, 2020, p. 32).

Logo, no CEI Humberto Teixeira, o Projeto Ateliê personifica-se com a proposta de oferecer às crianças vivências, de forma prazerosa e acessível. Os educadores têm se interessado em fazer o Projeto acontecer e apesar de ainda não haver um espaço delimitado para o ateliê, este já se faz presente nas mais variadas situações cotidianas e nos tempos planejados [...] (Evangelista, Moreira e Souza, 2020, p. 49).

Com o Ateliê constituído foram organizados vários materiais não estruturados, doados pelas famílias e trazidos também pelas professoras. Uma doação de caixotes de madeira e paletes de plástico possibilitou organizar melhor o material pedagógico e modificar a estética do espaço. As interações no ateliê aconteceram de forma a organizar os materiais, conhecer o espaço, explorar livremente, criar, construir acessórios para minicidade e outras propostas e vivências que perpassam pela expressão artística (Souza, 2020, p. 43).

O contato das crianças com esse novo espaço possibilitou inúmeras aprendizagens e reflexões acerca do papel do Projeto Ateliê dentro do CEI. Passamos a olhar não só aquele espaço como um local de infinitas possibilidades, mas toda a instituição como ambiente fomentador da construção de significados e livre expressão da criança por meio da linguagem estética (Maia, Vilar, Araújo, 2020, p. 27).

É possível perceber nesses trechos o quanto o acesso às leituras, à arte, às experiências estéticas e, principalmente, às formações são elementos propositores de reflexões que suscitam mudanças significativas nas práticas pedagógicas, uma vez que acionam o cognitivo como também os olhares, os sentires e os afetos. Outro ponto interessante de observar nos relatos é sobre ter um espaço físico de Ateliê, na qual percebo que era uma maneira de materializar o que estava dentro do campo das teorias como também de estruturar um espaço para acolher as pluralidade de experiências e as linguagens expressivas das crianças. O interessante neste aspecto específico é a compreensão dessas autoras de que, para além do espaço físico, o ateliê significa uma mudança de postura, onde se amplifica a busca pelo sensível, pelo prazer, pela beleza e pelo encontro das diferentes linguagens.

Destaco ainda que, para Veia Vecchi e Poi (2021, p. 19), “o espaço do ateliê deve ser agradável, bonito e sedutor; deve ser um lugar onde você se sinta bem-vindo e onde se sinta bem”. Essa concepção de Ateliê me parece oportuna para pensar sobre como essas “características” deveriam atravessar todos os espaços da escola e, talvez, esse novo olhar, tenha motivado Loris a conceber a ideia da “escola toda como um grande ateliê”, uma vez que quanto mais possibilidades oferecemos para uma criança, mais linguagens elas podem conhecer e se conhecem mais linguagens, mais podem se expressar.

Essa mesma ideia idealizada por Malaguzzi foi transmutada para o Programa Ateliê. Todavia, instituir essa concepção foi arriscada, pois as bases que dão sustentação e arquitetura para essa política ainda são frágeis e com pouca profundidade teórica e prática. Esse fato desencadeou, em muitas unidades escolares, a dissolução do espaço Ateliê e, conseqüentemente, a inexistência de práticas pedagógicas que tornassem visível no cotidiano as linguagens expressivas das crianças. Discutir as ações dessa política para a infância é fundamental para que possamos refletir sobre como podemos garantir a expressão das múltiplas linguagens e em como podemos articular uma formação continuada que alimente esteticamente e amplie os repertórios artísticos e culturais dos(as) professores(as) que atuam na Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza.

Figura 7 - Composição dos espaços de ateliês em 6 (seis) unidades escolares do município de Fortaleza



Fonte: Arquivos da SME/COEI



Fonte: Fotografia da autora



Fonte: Fotografia da autora



Fonte: Arquivos da SME/COEI



Fonte: Fotografia da autora



Fonte: Arquivos SME/COEI

Fonte: Diversas.

O professor Alexandre Santiago nos trouxe uma reflexão pertinente sobre os materiais pensados e planejados para compor o ateliê. Uma vez que o Programa Ateliê se inspirou no ateliê reggiano, certamente houve um atravessamento das leituras de textos, livros e imagens que fazem parte dessa abordagem. Para essa discussão que se inicia, considero relevante situar que a região da Emilia-Romagna é uma área industrial, na qual muitas das indústrias fazem parcerias com o Remida, projeto cultural que atua com a pesquisa, criatividade e sustentabilidade para crianças, professores(as) e gestores(as), assim como disponibilizam materiais residuais que, após avaliação e seleção, vão compor o acervo desse lugar. Esse processo é importante, pois nem todos os resíduos são promotores de criação, elaboração e imaginação pelas crianças. Posteriormente, os docentes podem ir ao Remida buscar os resíduos que são importantes para as pesquisas e os projetos que acontecem na escola, transformando-os em recurso intelectual e expressivo pelas crianças, tornando-os convites à procura da beleza e da poética dos materiais.

Considero que as leituras sobre a abordagem possibilitam múltiplas reflexões e interpretações pelos docentes e gestores acerca dos materiais de largo alcance. Entretanto, é imprescindível que seja realizada escolha intencional e cuidadosa desses materiais para que fomentem pesquisas e significativas aprendizagens pelas crianças. Portanto, não é depositando em caixas de plástico peneiras velhas, latas de margarina, vidros de desodorante, panelas sem tampa e cabo, pedaços de tecido, garrafas pet, entre outros objetos e materiais que estaremos promovendo no cotidiano experiências estéticas para crianças.

Ainda existem 2 (dois) pontos, que surgem após a releitura desse documento: o primeiro é com relação à experimentação pelos docentes e coordenadores(as) dos materiais e suas possibilidades de uso. Considero imprescindível que, antes de ofertar um material para bebês e crianças, tenhamos experimentado e pesquisado. Essa postura reflexiva advém tanto da minha prática profissional como das inúmeras formações que participei dentro do campo da Arte. Recordo que a primeira vez que ofertei argila para os bebês foi um desastre, tanto pela forma como pensei a proposta ao entregar para eles pequenas bolinhas do material, como por realizar esse momento com 15 (quinze) crianças ao mesmo tempo. Eu poderia nunca mais oportunizar às crianças esse material, devido a toda a situação que decorreu no dia, mas percebi que eu também precisava conhecer esse material, testar, experimentar, conhecer seus alfabetos e entender como ofertá-lo para bebês, não perdendo de vista suas especificidades e desenvolvimento. Então, eu poderia ter ofertado um bloco maior de argila para as crianças, pensando sobre como eles iriam

interferir e manusear esse material, seja espalmando a mão com muita ou pouco força, rasgando pequenos pedaços, batendo o pé, percebendo texturas e temperatura, mas para isso eu precisava aprofundar os meus conhecimentos sobre os materiais e as linguagens expressivas das crianças.

Como segundo ponto, teço reflexões em relação à premissa da triangulação família, escola e criança, uma vez que esse termo se refere a uma organização interativa e relacional entre esses atores, constituindo um movimento pedagógico que não se enquadra em uma estrutura rígida e inflexível. Todavia, os trechos selecionados expõem sobre como a chegada do Projeto fortaleceu a parceria família e escola, como as famílias participaram, doando materiais para compor o espaço do Ateliê, e a valorização do protagonismo das crianças nas propostas cotidianas. Todavia não fica evidente nos relatos as percepções das famílias sobre o Programa Ateliê ou como se deu a escuta e participação das crianças sobre o espaço do ateliê ou na escolha dos materiais.

Ainda destaco que, ao assumirmos uma perspectiva educativa pós-moderna, defendida por diversos autores (Dahlberg; Moss; Pence, 2019; Barbosa; Richter, 2010; Hoyuelos, 2020), assim como pelas legislações nacionais (Brasil, 2009; Brasil, 2017), consideramos a criança como co-construtora do conhecimento, de cultura, possuidora de voz própria e sujeito de direitos e as famílias como participantes ativos na construção desse processo educativo. Então, que estratégias poderiam ter sido utilizadas para acolher as percepções, ideias e sugestões das crianças e suas famílias sobre o Projeto Ateliê? Como dar visibilidade às ideias de crianças e suas famílias no percurso de implantação do Projeto Ateliê?

Considero essas reflexões importantes, uma vez que pensamos, dialogamos e refletimos sobre uma pedagogia participativa e democrática para e com as crianças. Todavia, conseguiríamos colocar em prática uma docência participativa com as crianças? Ao longo da escrita, buscamos dialogar e interrogar as concepções de criança, currículo, pedagogias participativas, arte, professor(a), linguagens expressivas e Educação Infantil, com a intenção de evitarmos as polarizações ou hierarquizações entre os conceitos, buscando estabelecer conexões.

Desse modo, ao renunciarmos a ideia de criança como um papel em branco, de professor como um preenchedor de saberes desse papel, as linguagens escrita e verbal em detrimento das outras linguagens expressivas, a escola de Educação Infantil como um lugar de assistência, preparação para o Ensino Fundamental ou de metas a serem atingidas, começamos a perceber e nos conscientizamos que ainda existe em torno da educação velhas ideias e concepções sem sentido que marcaram um modo como os adultos se relacionavam com as crianças, mas que é possível no cotidiano pensarmos e efetivarmos outras formas de ser e estar com as crianças, que acolham a sua novidade, curiosidade, desejo de aprender,

ao mesmo tempo que nos possibilita, enquanto professores(as) planejarmos condições para que as crianças com sua inteireza possam questionar o mundo.

Após o período pandêmico da Covid-19, 2020-2021, o Programa Ateliê não deu continuidade à estrutura formativa original, que atendia professores(as) e coordenadores(as), reduzindo essa política, tão crucial e necessária para o exercício da docência e que provocava reflexões sobre a dimensão estética nas práticas pedagógicas, apenas aos coordenadores pedagógicos em momentos esporádicos. Todavia, pensar a qualidade da Educação Infantil, é também considerar a valorização do magistério, buscando fortalecer as políticas de formação continuada que articulem os fundamentos científicos e sociais (Brasil, 1996).

Reafirmo, que os primeiros caminhos delineados para esse Programa, entre 2017 e 2019, na qual acredito que estavam em consonância com os valores e princípios que sustentam uma Pedagogia Participativa, ainda necessitavam de um olhar cuidadoso, de uma atuação mais comprometida dos gestores, de uma corresponsabilidade dos(as) professores(as), de uma performance mais atuante de quem está à frente do Programa no âmbito da formação continuada, promovendo um percurso formativo que desloque a terra e aprofunde as camadas que ainda estão muito na superfície do solo.

Entretanto, de 2020 a 2024, foi possível perceber que as concepções, crenças e ideias projetadas e idealizadas para o Programa Ateliê, em algum dado momento, sofrem uma mutação, alterando os objetivos em que ele fora situado e sustentado, transformando-o em um programa de avaliação com metas e estratégias, perdendo a sua essência de estupor, de atravessamento, de afeto, de leveza, de beleza e de sensibilidade.

Concordo com a professora Ana Paula Simões, ao enfatizar que “[...] o Projeto ainda tem muitos desafios a serem enfrentados. Dentre eles destacam-se a reafirmação dos seus valores por meio das práticas inerentes ao Projeto [...]” (Fortaleza, 2020, p. 16)”. Portanto, ainda existe um longo caminho a se percorrer quanto à compreensão da cultura do Ateliê, uma vez que não é somente ler textos e documentos, requer sair da inércia para perceber os conceitos-chaves, os detalhes, as pistas e as costuras teóricas que alinhavam a prática, abrindo novos canais de diálogos, transformações e reflexões. Essas proposições nos levam a outra reflexão: De que modo a formação contínua, comprometida com a transformação do cotidiano das escolas de Educação Infantil, contribui para a efetivação no cotidiano dos princípios ético, político, estético?

É necessário que os docentes tomem consciência de que sua profissão tem um caráter social, político e ético. Por isso, é inegociável o acesso a uma formação continuada crítica e reflexiva que os ajude a compreender que existe uma complexidade em torno do processo de educação e cuidado, que não é algo simplista, com fórmulas e receitas prontas, evitando cairmos nas armadilhas dos modismos e nas fabulações de mudanças aligeiradas e imediatistas. “Os trabalhadores das escolas e os educadores, em particular, não podem conceber sua profissão apenas como ponto de vista didático, mas, sim, da perspectiva de possibilitar transformação social” (Hoyuelos, 2021, p. 290).

Isso pressupõe que todos que coabitam a escola precisam participar ativa e democraticamente desse projeto educativo democrático que emergiu após inúmeros movimentos sociais e de lutas. Nesse sentido, os professores não são meros implementadores da política e devem conseguir perceber que na sua escolha profissional “não pode se dar ao luxo de pensar pequeno e esquecer que a primeira escolha consiste em repudiar uma escola que fala e atua apenas pela prestação de serviço [...] Isso é o que o salva de ser ou de se converter apenas em um melancólico executor” (Hoyuelos, 2021, p. 290), dentro de uma lógica de produção e que busca resultados imediatos. Essas considerações apontam na direção sobre o quanto é necessário que atuemos de forma crítica e reflexiva nos espaços formativos, conferindo à atividade docente um *status* de emponderamento estrutural que viabilize a corresponsabilidade e a participação nas políticas públicas e sociais.

Assim, considero que ter vivenciado e participado da implantação do Projeto Ateliê na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza em 2017, no Centro de Educação Infantil (CEI) Mário Quintana, aguçou uma curiosidade e um desejo pela pesquisa acerca da formação estética docente, trazendo reverberações na minha prática pedagógica com os bebês, ao mesmo tempo que provocou uma profunda curiosidade sobre o Ateliê da cidade de Reggio Emilia. Essa política pública me permitiu refletir sobre o lugar da Arte na formação inicial e continuada, as condições de trabalho e as políticas que atravessam e influenciam a docência, principalmente por entender a escola como um lugar em constante evolução, movimento, transgressão e que deve ser incapaz de desonrar as crianças e os seus direitos.

Reafirmo ainda que os processos formativos vividos no Programa Ateliê até o ano de 2019, além de ampliar os conhecimentos, provocaram, deslocaram, problematizou e promoveu encontros entre os docentes com a Arte, com a dimensão estética, com o poético e com a cultura, ampliando os nossos modos de olhar, sentir e escutar as crianças, o mundo que nos cerca e a nós mesmos. Nesse sentido, “é necessário um diálogo contínuo entre um ateliê de qualidade e uma pedagogia sensível às linguagens poéticas, com a consciência de que ambos são caracterizados, com frequência,

por um olhar diferente, profundo e que antecipa os tempos, para construir, juntos, espaços inovadores de grande interesse para a educação e a aprendizagem” (Vecchi, 2017, p.33).

No próximo capítulo, apresento a minha narrativa autobiográfica que busca traçar caminhos de memórias que tenham atravessamentos com a Arte e a dimensão estética ao longo da minha história de vida. O capítulo está subdividido em três tópicos que dialogam entre si, na qual apresento a minha infância, a formação inicial e continuada e a docência.

Figura 8 - Ação de intercâmbio no CEI Mário Quintana no espaço do ateliê



Fonte: Anônima.



Poética da terra

4. POÉTICA DA TERRA: LAMPEJOS DE MEMÓRIAS SOBRE O MEU EXISTIR EM DIÁLOGOS COM A ARTE

“Uma pedra lançada em um pântano provoca ondas na superfície da água, envolvendo em seu movimento, com distâncias e efeitos diversos, os gólfões, as taboas (plantas subaquáticas) e o barquinho de papel. Os objetos que estavam ali por conta própria, na sua paz ou no seu sono, são chamados para a vida, obrigados a reagir, a se relacionar. Outros movimentos invisíveis propagam-se na profundidade em todas as direções, enquanto a pedra precipita agitando as algas, assustando os peixes, causando sempre novas alterações moleculares. Quando toca o fundo, revolve a areia, encontra objetos ali esquecidos, desenterrando alguns e recobrando outros. Em um tempo brevíssimo, inúmeros eventos sucedem-se sem que possamos registrá-los” (Gianni Rodari, 1982).

Esse quarto capítulo traz a terra, enquanto elemento poético, como abertura para narrar-me. Estar em contato com a terra, com a natureza, ao ar livre sempre foi algo que me deixava apreensiva e relutante, mas esse distanciamento não me incomodava ou trazia alguma sensação negativa. Então, por que pesquisar sobre a terra?

Penso que para responder essa pergunta, preciso retornar ao ano de 2016, período em que considero importante e que me conduziu a uma direção diferente para pensar a relação com e na natureza. Nesse ano, eu estava como professora de bebês em um CEI e percebia o quanto as crianças gostavam de estar do lado de fora da sala. Foi uma época incomum, pois choveu bastante aqui no município de Fortaleza e, em virtude disto, muitos animais como, centopeias, piolhos-de-cobra, embuás, caramujos, aranhas, lagartas, começaram a surgir em abundância na escola.

Os bebês apreciavam observar como estes artrópodes¹⁶ se deslocavam pelo espaço e como saiam de seus esconderijos por entre as frestas na areia. Isso me causava insegurança e medo, tanto pelo fato de desconhecer se algum deles poderiam causar malefício ao ser humano quanto por não me sentir confortável em estabelecer uma relação tão próxima com o mundo natural e seus habitantes. Então, como evitar que a minha insegurança afetasse as crianças e a relação delas com a natureza?

¹⁶ Os artrópodes são o maior grupo de animais existentes, com mais de 1 (um) milhão de espécies descritas. Sua característica principal é a presença de um exoesqueleto (esqueleto externo) rico em quitina. Além dessa característica, podemos destacar as pernas articuladas, fundamentais para a locomoção e obtenção de alimento, e o corno segmentado. Tradicionalmente, costumamos dividir os artrópodes em cinco grupos: insetos, aracnídeos, crustáceos, quilópodes e diplópodes. Site: <https://mundoeducacao.uol.com.br/amp/biologia/filo-arthropoda>

Uma tarde, eu observava Josué (1 ano e 6 meses) brincando com algumas crianças maiores da turma do Infantil V. Eles seguravam finos galhos verdes e ensinavam a Josué como pegar um embuá sem precisar pegar nele, pois descobriram em um livro informativo sobre animais, que havia na sala de referência¹⁷, quais podiam ou não pegar e que a ação de se enrolar em espiral era uma forma de defesa de alguns animais.

Assim, as crianças encostam a ponta do galho no embuá e ao fazerem isso, ele se enrolava. Logo após, eles suspenderam o embuá, enfiando um fino galho no meio da espiral, para observar os detalhes do seu corpo. Quando questiono Josué sobre o que ele estava fazendo ali com os outros amigos, ele vem ao meu encontro e demonstra como pegar os embuás sem tocar, utilizando suas múltiplas expressões, gestões e saberes aprendidos com as crianças mais velhas.

Figura 9 - Foto-ensaio: A docência com os bebês



Fonte: Fotografia autoral.

¹⁷ A nomenclatura sala de referência é empregada no documento "Parâmetros Básicos para a Infraestrutura de Instituição de Educação Infantil (Brasil, 2006), designando a sala onde as crianças são recebidas, guardam seus pertences e realizam outras atividades do cotidiano.

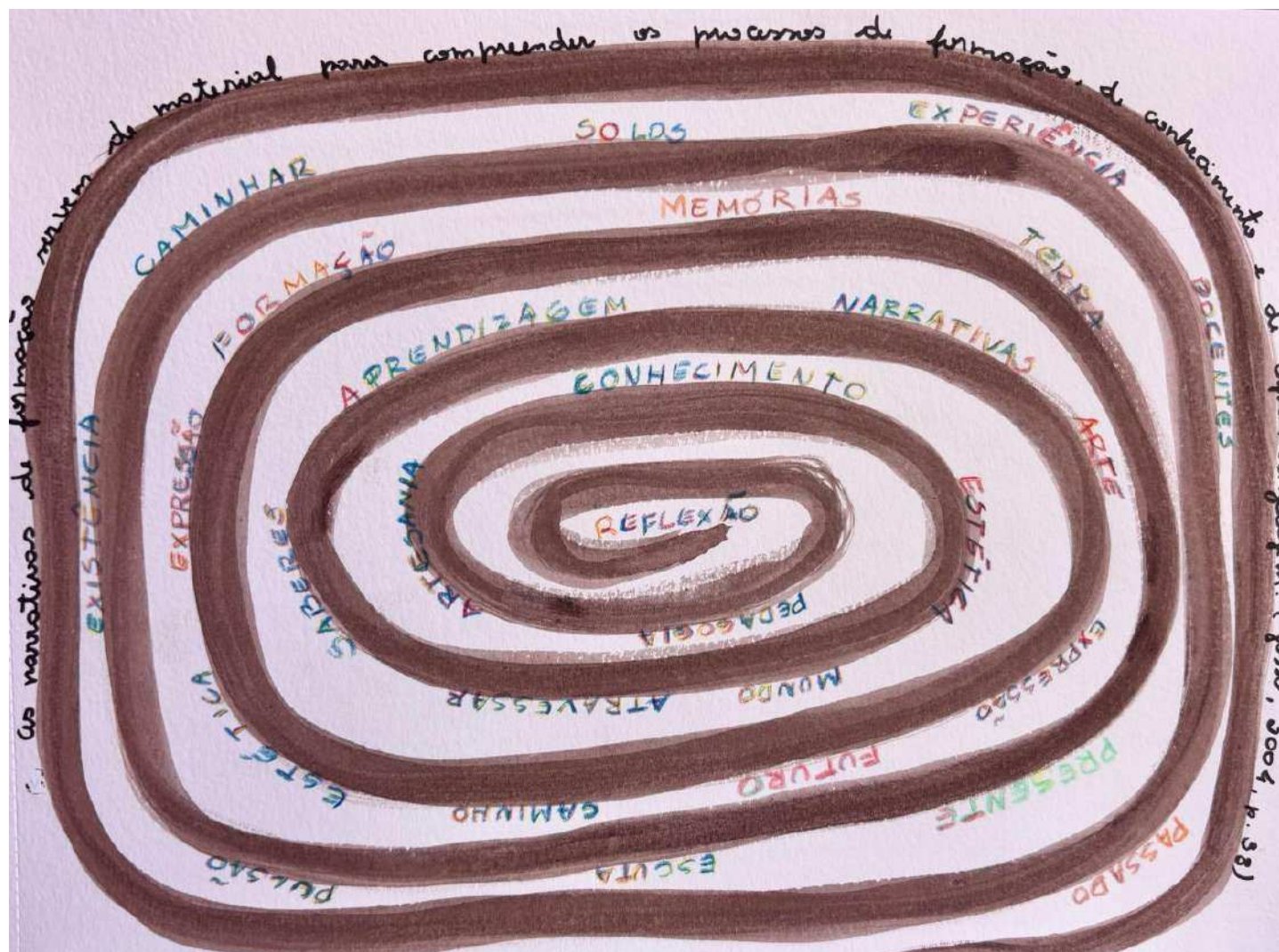
Considero esse episódio do Josué cheio de significados, principalmente por ele fiar um belíssimo fio que conecta a construção do conhecimento com os pares na escola da infância ao meu desenho nomeado de “espiralar o conhecimento” (Figura 10). Bateson (1986), em seu livro “Mente e natureza”, nos oferece uma sensível e maravilhosa narrativa entre ele e sua filha Cathy, quanto à construção do conceito de espiral, trazendo valor ao pensamento competente da filha.

Quando minha filha Cathy tinha cerca de sete anos, alguém lhe deu um olho-de-gato na forma de um anel. Ela o estava usando, e perguntei a ela o que era aquilo. Ela respondeu que era um olho-de-gato. Eu disse, ‘Mas o que é isso?’. ‘Bem, eu sei que não é o olho de um gato. Suponho que seja um tipo de pedra’. Eu disse, ‘Tire o anel e olhe por trás dele’. Ela fez como eu disse e exclamou, ‘Oh, ele contém uma espiral! Deve ter pertencido a alguma coisa viva’. [...]. Cathy estava correta em sua principal premissa de que todas as espirais neste mundo, com exceção dos remoinhos, galáxias e ventos espiralados, são, na verdade, formadas por coisas vivas. Existe uma extensa literatura sobre esse assunto, que alguns leitores poderão ter interesse em consultar (as palavras-chave são séries de Fibonacci e seção dourada). O que vem à tona disso tudo é que a espiral é uma figura que mantém sua forma (isto é, suas proporções) à medida que cresce em uma dimensão através de adição no lado que é aberto. Como podem ver, não existem espirais verdadeiramente estáticas (Bateson, 1986, p. 20).

Essa perspectiva da espiral dá uma ideia de profundidade, em que as linhas cíclicas se alargam, mas não se tocam, que não é linear, que tem uma continuidade temporal e que se expande progressivamente entre uma volta e outra. É por meio dessa sutileza de um círculo-serpente que comuniquei que algo mudou dentro de mim, uma inquietação que me deslocou na contramão da lógica que afasta o homem da natureza e uma faísca se reacendeu dentro de mim. Isso me instigou a querer saber mais sobre os interesses das crianças pelos bichos, me levando para uma aventura incrível com os bebês por entre a natureza.

Bateson (1986) nos convida a pensar sobre os motivos da educação formal ocidental não ensinar as pessoas quase nada sobre a natureza. O que são embuás? Que rastros os caramujos deixam na superfície ao se deslocar? Quais os vestígios deixados pelos humanos nas praias, rios e lagoas? Nessa rota, em que me interrogo sobre como o mundo ocidental enxerga a relação com a natureza, percebo que ainda reside nas escolas da infância uma pedagogia que possui artificios para manter as crianças distantes do mundo natural.

Figura 10 - Espiralizar o conhecimento



Fonte: Criação autoral.

Esse pressuposto que surge é importante, uma vez que nos convoca a refletir sobre uma pedagogia que constrói os “saberes praxiológicos na ação situada” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 07), rompendo com a “ideia de que formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (Freire, 2015, p. 16), com a concepção da linearidade do pensamento e com a verticalidade das relações impostas por uma educação cuja transmissão de saberes é considerada imutável. Assim, me questiono de que maneira (re)conectar educação e natureza, uma vez que por tanto tempo foi alimentado nas escolas uma concepção de educação que fragmenta o homem da natureza, o corpo da cabeça e o aprendizado da vida cotidiana?

A professora Lea Tiriba (2021, p. 36), estudiosa das pedagogias ecológicas, populares e libertárias bem como da relação criança e natureza, enfatiza que “crianças emparedadas, vão sendo despontecializadas, adormecidas em sua curiosidade, em sua exuberância humana”. Na esteira desse diálogo, precisamos refletir com urgência acerca dos desafios de pôr em prática o inciso X do artigo 9º previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2019) que propõe práticas pedagógicas que “promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida, assim como o não desperdício dos recursos naturais”. Desse modo, considero que as escolas que atendem crianças de 0 a 5 anos deveriam oportunizar no cotidiano o fortalecimento da relação vital entre natureza e crianças. É urgente defendermos o direito das crianças à natureza!

Ao me reconectar com a cultura ambiental, percebo e me reconheço novamente como parte integrante e interdependente da natureza, sendo as crianças minhas aliadas nessa reconexão. Elas foram as melhores “guias do olhar” quando me convidaram a observar um caminho de formigas, a escutar a chuva, a descobrir um ninho de passarinho na soleira da porta, para ver uma a rã que morava embaixo da pia do banheiro, a pular nas poças de água da chuva, a fazer bolinhos de areia, a desenhar no chão com pedaços de barro encontrados no terreno atrás da creche e tantas outras experiências que parece que o tempo se alongava e, que agora, eu tinha mais tempo.

O contato com o mundo natural, mais especificamente com a terra, me possibilitou compreender que a natureza é força, é ritmo, é transgressão, é corpo e traz consigo uma poética. Para Veia Vecchi (2017, p. 35) “o termo *poética* é menos abstrato, menos pomposo, quase mais humanamente doce”, mas isso não quer dizer que seja uma palavra simplista e ordinária. Construir uma relação com a terra resgatou memórias da

minha infância, fortaleceu o meu percurso docente e evocou reflexões sobre como a formação humana, por ser um processo contínuo, é profundamente atravessada por pessoas, objetos, leituras, diálogos, sensações, experiências e pelo tempo.

Esse capítulo em que se encontra a minha narrativa, utilizo o “memorial de formação estética como um dispositivo de geração de dados biográficos e como dados de pesquisa” (Ostetto, 2018, p.188), com a finalidade de revisitar o tempo da minha infância, da formação inicial e continuada e da docência, tendo como foco os atravessamentos da formação estética no decorrer da trajetória de vida.

De acordo com Passeggi (2010), o memorial de formação é um dispositivo de formação e de mediação biográfica que,

[...] analisa de forma crítica e reflexiva a formação intelectual e profissional, explicitando o papel que as pessoas, fatos e acontecimentos mencionados exerceram sobre si. Adota-se a hipótese de que nesse trabalho de reflexão autobiográfica, a pessoa distancia-se de si mesma e toma consciência de saberes, crenças e valores, construídos ao longo de sua trajetória. Nesse exercício, ela se apropria da historicidade de suas aprendizagens (trajeto) e da consciência histórica de si mesma em devir (projeto). Convém lembrar que o retorno sobre si também conduz a pessoa a se ver como os outros a veem. E isso implica contradições, crises, rejeições, desejos de reconhecimento, dilemas (Passeggi, 2010 apud Passeggi, 2013, p.67).

Entendo que essa escrita não pode alterar os fatos vividos, mas “ao simbolizarmos de outra maneira, modificamos a consciência que temos dos fatos, de nós mesmos e de nossa ação no mundo” (Passeggi, 2010, p. 67). Trazer a narrativa como linguagem, memória, tempo físico, tempo passado, tempo presente, exige ética e respeito com os fatos da vida e os históricos. Além disso, as experiências narradas “[...] são significativas em relação ao questionamento que me orienta a construção da narrativa” (Josso, 2004, p. 47-48), portanto, busco mapear meu encontro com a arte da infância até à docência, desvelando em que momentos a arte se fez presente na minha trajetória para fortalecer meu percurso educativo e artístico.

Josso (2004, p. 48) ainda ressalta que “para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem”. Nesse sentido, as narrativas de si contribuem tanto para a transformação dos sentidos históricos e culturais como na produção de dados biográficos “susceptível de transformar as relações consigo mesma e melhor compreender-se em sua historicidade como autor da sua história e agente social” (Passeggi; Gaspar, p. 67, 2013). Assim, olhar para o passado, me possibilitou um resgate de memórias do vivido, de modo que foi

possível reconhecer as lembranças que afetaram e atravessaram o meu corpo tão intensamente que deixaram marcas profundas, me constituindo, formando e transformando ao longo da caminhada.

Atravessados pelas referências dos grupos sociais aos quais pertencemos, em tempos e espaços históricos, vamos nos apropriando de modos de ser, pensar e sentir, formas particulares de significar o mundo; por meio de experiências, hábitos e valores compartilhados com eles, vamos nos formando esteticamente, constituindo repertórios vivenciais e socioculturais que abrem ou fecham as possibilidades de inventarmos formas, cores, sons, gestos, histórias, de imaginarmos e de reinventarmos a própria existência (Ostetto, 2018, p.168).

Que experiências em/com arte, da infância à docência, eu considero que foram significativas para a minha formação estética? Essa inquietação foi costurada no tecido da minha narrativa com breves aportes teóricos, pensamentos metafóricos, reflexões e novas perguntas alinhavadas a uma composição de foto-ensaios, que fazem parte do meu arquivo pessoal ou dos álbuns de família com o intuito de criar uma intimidade entre o leitor e a narradora. Destaco, ainda, que foi necessário durante a produção da minha narrativa o cuidado para não vestir uma "rede de arrasto", que me prendesse no caminho ou mesmo que arrastasse tudo o que há por perto, dificultando a movimentação.

Ainda neste capítulo apresento como se deu a pesquisa com a terra que estabelece um diálogo sensível e poético com a minha infância, com a minha formação acadêmica na universidade, na docência com os bebês e com as inquietações, ora sensíveis ora rigorosas, que fazem morada dentro de mim. Esse processo de produção de tintas, onde me constituo professora-artista, nasce a partir de um processo de coletas de terra de solos nordestino com o intuito de valorizar a nossa cultura que é tão diversa, rica e repleta de simbologias assim como afirma um movimento que luta pela conservação e cuidado com a natureza.

Na escola nos ensinaram que a terra trazia doenças e deixava marcas "sujas" no corpo e na roupa assim como o conhecimento sobre a Terra era dissecado, pois estudávamos por partes e conteúdos como se não estivéssemos falando do planeta. Não havia tempo para terra ou para a Terra, ouvíamos muito, escrevíamos muito, falávamos pouco, pensávamos pouco e sentíamos pouco. Moacir Gadotti (2000, p. 11) ao enfatizar que "pouco me falaram de como a Terra foi dominada, submetida, escravizada, dividida em países com imensas e terríveis fronteiras. Não me falaram de um planeta despedaçado, mutilado e estéril pela lógica de um sistema de produção que não vê a natureza como parte de nós e que pouco se

preocupa com sua destruição, cuidando apenas para que o paraíso daqueles que a comandam esteja garantido, como se, no limite, fosse possível”, me senti convidada a pensar sobre nossas responsabilidades para com o planeta e com toda a vida que cohabita (des)harmoniosamente.

Por fim, narrar é uma palavra que vem do grego *narrare*, que significa contar, relatar algo para alguém. Assim, construir a minha narrativa implica em um exercício de reflexividade autobiográfica sobre as experiências vividas e que se transformam em saberes, conhecimentos e dados biográficos. Nesse instante, convido você para a leitura da minha narrativa autobiográfica que estrutura todo esse capítulo, em que rastreio por entre fragmentos de memórias como a arte se fez presente no decorrer da minha história de vida.



Álbum de memórias

Figura 11 - Foto-ensaio: álbuns de família - Quando bebê



Fonte: Criação autoral.

Figura 12 - Foto-ensaio: álbuns de família - Em passeios e festividades



Fonte: Criação autoral.

Figura 13 - Foto-ensaio: álbuns de família - Na escola



Fonte: Criação autoral.

Figura 14 - Foto-ensaio: álbuns de família - Chegada da minha irmã



Fonte: Criação autoral.

Figura 15 - Foto-ensaio: álbuns de família - Aniversários



Fonte: Criação autoral.

Figura 16 - Foto-ensaio: álbuns de família - Passagem do tempo



Fonte: Criação autoral.

4.1. Na terra é onde a vida se revela: memórias da infância à adolescência

“Até que os leões inventem as suas próprias histórias, os caçadores serão sempre os heróis das narrativas de caça”
(Provérbio africano).

Rememorar o passado é transportar para o presente, as memórias permeadas de valores políticos, éticos, históricos, sociais e culturais. À medida que são narradas, produzem sentido ao que foi vivido e se transformam em um instrumento de reflexão, (auto)formação e na construção identitária, pois,

O ato de narrar o vivido carrega a essencialidade do poder de as pessoas se reconhecerem como sujeitos de suas próprias histórias, atribuindo sentido aos diferentes itinerários percorridos. Ao comporem narrativas sobre a vida vivida, colocam-se em posição de escuta, olham para múltiplas direções, dentro e fora de si, reportando-se ao que foram, ao que são, ao que desejam ser; ao que fizeram, ao que fazem, ao que projetam fazer. Caminhos a percorrer podem ser evidenciados no processo. Pelo trabalho da reflexão, no tramado de relações percebidas, a construção de significados (Ostetto; Kolb-Bernardes, 2015, p. 164).

Eu nasci em 14 de julho de 1987, na cidade de Fortaleza, capital do Estado do Ceará. Na casa onde morei por 32 anos residiam, também, os meus pais, duas tias-avó, hoje já falecidas, e minha irmã, Priscila. Recordo de alguns momentos da minha infância com muita vivacidade como quando eu e a Priscila brincávamos de detetive, das brincadeiras na rua com os amigos nos finais de semana, de subir em árvores, dos passeios à praia com a minha mãe e irmã, de ir ao cinema no Cineteatro São Luiz e na loja de CDs no centro da cidade para escutar no discman da loja os novos álbuns do Backstreet Boys, Jon Bon Jovi, Capital Inicial, Marisa Monte e outros. Aos domingos, dedilhava os meus dedos por entre os discos dos meus pais, ABBA, Bee Gees, Beatles, Michael Jackson, Gal Costa, Jovem Guarda, decidindo as músicas que iam tocar na vitrola de casa.

Mas, de todas as aventuras a que mais me detinha tempo, era a organização e elaboração da arquitetura para construção de casas com lençóis. Eu e a minha irmã precisávamos medir e pendurar com pregadores os tecidos para estruturar uma sustentação e planejar os espaços internos, criando todos os cômodos da casa. Quando chegavam as férias escolares de julho, viajavamos para o interior da mãe, em Ipaumirim.

Então, tínhamos muito tempo para observar o movimento da natureza, correr livremente, conversar com os vizinhos na calçada, tomar banho no olho d'água, dormir de rede e brincar livremente, vivendo dentro de um tempo *aión*¹⁸ infinito.

Algumas vezes, durante as férias de janeiro, minha mãe precisava nos levar para a escola em que ela trabalhava, que ficava na rua da minha casa. Nesta instituição, as salas e o pátio ficavam cercados por muros e o telhado era baixo, deixando o espaço da escola escuro e sem luz natural. As cadeiras e mesas eram organizadas de forma linear, onde as crianças permaneciam sentadas escrevendo em seus cadernos e havia armários de ferro para a organização do material pedagógico das crianças e professores.

Hoyuelos (2020) destaca que para Malaguzzi uma escola deveria ser um espaço que proporcionasse bem-estar para todos. Assim, “uma escola amável, para Malaguzzi, é aquela que oferece um trabalho constante, que é acolhedora e capaz de inventar, habitável, visível e documentada. [...] Um lugar de reflexão, de crítica, de pesquisa e de aprendizagem. Uma escola amável, para o pedagogo de Correggio, é um lugar pensado e agradável para as crianças, as famílias e os trabalhadores” (Hoyuelos, 2020, p. 46-47).

Essa reflexão se torna pertinente nesse momento, pois dentro de mim existe um desejo pulsante de que todas as escolas tenham um espaço bonito, bem cuidado, agradável e alegre, onde todos que habitam esse espaço, em uma longa jornada, se sintam convidados a querer estar e conviver junto com as crianças, o que não era o caso dessa unidade escolar que minha mãe atuava como professora.

Eu observava como era servida a merenda para as crianças, o modo como os adultos as tratavam e o mínimo espaço para brincar. Não sei se eu tinha consciência sobre aquelas ações, talvez uma breve compreensão comparativa entre o meu viver cotidiano na escola e o delas, onde percebia que o que era ofertado para elas não era tão bom. Entretanto, mesmo diante de algo que poderia ser melhor, as crianças pareciam felizes. Eu brincava com elas no recreio de correr, esconde-esconde, polícia e ladrão e elas me chamavam de “a filha da tia”. Ser a filha da professora nunca me trouxe uma diferenciação entre as crianças, principalmente durante as brincadeiras.

¹⁸ Na filosofia existem palavras diferentes para designar o tempo. De acordo com Kohan (2007, p. 86), “a mais conhecida entre nós é *chrónos*, que designa a continuidade de um tempo sucessivo. [...] O tempo é, nessa concepção, a soma do passado, do presente e do futuro. [...] Outra é *kairós*, que significa ‘medida’, ‘proporção’ e, em relação com o tempo, ‘momento crítico’, ‘temporada’, oportunidade. [...] Uma terceira palavra é *aión*, que designa, já em seus usos mais antigos, a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável nem sucessiva, intensiva”.

Como evitar que a escola seja um espaço de lamentações e de esforços sem sentido? O professor Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, nos traz algumas pistas e nos convida a pensar sobre esse ofício de professor, principalmente quando enfatiza que “Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo” (Freire, 2015, p.100). Assim, restituindo a ideia de Hoyuelos (2020) para que a escola seja um espaço estético habitável, é necessário recuperar a instituição educativa como um lugar empolgante e divertido para projetar um futuro com esperanças.

Me recordo que os meus pais me apresentaram filmes e trilologias que até hoje são os meus favoritos como *Duro de matar*, *Star War*, *Indiana Jones*, *O grande leão branco*, *Comando Delta*, *Bruce Lee*, *Batman*, *Superman*, entre outros. Mas, ainda não tinha me atentado o quanto meus pais amavam filmes de ação, lutas marciais, suspense policial e fantasia científica, e o quanto isso me atravessou, constituindo em mim uma preferência por esses gêneros tanto em filme como na literatura. Essa memória me fez acessar lembranças das inúmeras vezes que íamos na locadora aos sábados para alugar fita VHS e assistíamos aos filmes após o almoço de domingo.

Outro momento que traz muitos significados afetivos e estéticos foi quando eu comecei a aprender a cozinhar com a Teresinha e Socorro, minhas tias-avó, que traziam em seus cernes a ideia de que cozinhar era produzir alimentos para o corpo e a alma. Eu as chamava de *dadá* e *babá*, respectivamente, não sei o motivo e nem minha mãe recorda a história sobre os apelidos. Eu apreciava participar dos preparos de alguns alimentos como moer carnes e legumes num grande moedor fixado na parede, temperar arroz, feijão e macarrão e ao ajudar a preparar as receitas de bolos, malassada e fatia dourada, que até hoje sinto a presença delas quando faço esses preparos. Eram momentos de satisfação e prazer, atravessados por relações de apego e cuidado, que me fazem recordar delas com grande estima e saudosismo. As memórias do vivido em torno do ato de cozinhar, os cheiros, as texturas, os sons, as cores me conecta afetivamente às minhas duas tias-avós que cuidaram de mim e da minha irmã e nos ensinaram sobre a vida, sobre crenças religiosas, sobre a natureza e outros saberes que carrego dentro do meu interior.

A família é o primeiro grupo social em que a criança convive e aprende costumes, hábitos, língua e tantos outros saberes. Já a escola, como um espaço de formação, me possibilitou entender um pouco mais sobre os conhecimentos e funcionamento do mundo. Neste lugar aprendi a conviver com outras crianças e adultos que tinham outros costumes e culturas, onde fui inserida no princípio da realidade, portanto, vivenciei meus

primeiros desprazeres, frustrações e tensões, em que não havia meus pais e tias para me acolher, tornando a presença dos amigos uma parte importante da minha vida.

Não consigo me lembrar com muita precisão da Educação Infantil. Conversei com minha mãe sobre muitos assuntos dessa época e ela me contou que eu chorava muito e que não queria ficar na escola. Quando abrimos alguns dos álbuns de fotografia, ela rapidamente rememorou o que tinha acontecido no dia daquele registro e disse: “- A alça da sua blusa sempre caía de lado e você não gostava, mas não tinham camiseta de manga”, ao olhar as fotografias da época da escola. Me recordo que tínhamos prova, arguição das sílabas e leitura dos textos curtinhos que havia na apostila, mas existia momentos para brincadeiras no pátio da escola que tinha mangueiras (árvores) enormes, dia do banho de mangueira, de desenhar no chão com giz e tempo para conversar com minha amiga Andreisa, uma amizade que perdurou toda a escola até os dias de hoje.

Durante todo o Ensino Fundamental I havia um tempo muito importante para todas as crianças, o recreio. Eu ficava cerca de 4h30m dentro de uma sala quadrada cercada por paredes brancas, uma lousa verde e sentada numa carteira pequena e organizada espacialmente em fileiras, onde podíamos escolher o lugar, mas não era permitido mudar a configuração já determinada. Não era possível realizar, nesse pequeno espaço, movimentos amplos e sentia que meu corpo sempre era confinado ano após ano. Quando precisávamos de algo, como sair para ir ao banheiro, ou perguntar alguma coisa, erguíamos a mão e não questionávamos nada sobre esse sistema de ensino que era um lugar que formava as crianças para serem obedientes e não seres pensantes.

Dentre as memórias, algumas nos marcam profundamente. Lembro que a cada final de bimestre era solicitado que os estudantes pintassem as capas das provas, que normalmente traziam temáticas de datas comemorativas, igual ao modelo que era fixado na lousa. Lembro que, em uma das vezes, a capa era de duas crianças vestidas de motivos juninos, mas eu não pintei a capa seguindo o padrão já determinado. A professora começou a circular por entre as filas e, ao chegar na minha carteira, percebeu que eu havia modificado as cores, deturpando todo o seu trabalho. Ela me solicitou que entregasse a folha e informou que eu precisaria fazer novamente a pintura igual ao modelo, indo buscar uma nova capa. Mas, eu não pintei. E a capa das minhas avaliações bimestrais foi em branco. Eu nunca tinha pensado e refletido sobre a atitude da professora e sobre a minha própria ação de subverter a ordem estabelecida de uma prática que pouco favorece a criação e autoria, de forma inconsciente.

Esse episódio que vem à tona me causa uma tristeza pela minha criança e por tantas outras crianças, ao mesmo tempo, que fortalece dentro de mim o desejo por uma outra escola e uma outra docência. Assim, nasce em mim um desejo em pensar e dialogar sobre a formação continuada como um espaço de atravessamentos e de imersões estéticas e sensíveis assim como a vontade de buscar que a minha prática pedagógica seja subversiva, respeitosa e construída com os pares e as crianças. Outros questionamentos emergem à medida que penso sobre esse acontecimento: Por que os docentes continuam a reproduzir práticas pedagógicas tradicionais e em desuso que vivenciaram nas suas infâncias e/ou percurso formativo? Como uma proposta com desenhos estereotipados contribui para relação das crianças com a Arte? Como as crianças podem conhecer o mundo e os conhecimentos já sistematizados pela humanidade, com o abreviamento das linguagens expressivas?

Durante essa travessia, os diálogos construídos, em parceria com a professora e orientadora Luciane Goldberg, possibilitaram uma amplificação das reflexões sobre como essas experiências tão comuns na infância atravessaram a grande maioria dos docentes das infâncias de hoje. Retomo o pensamento que vinha discutindo sobre como a nossa profissão de professor(a) se inicia antes mesmo da formação inicial, de modo que inúmeros docentes em suas trajetórias educativas e formativas não viveram outras experiências artísticas e estéticas além dessas em relato, impactando em seus processos (de)formativos e em seus modos de ser e estar com as crianças.

A escola tinha (e ainda tem) uma visão muito conservadora e fragmentada no que se refere ao processo de construção do conhecimento e em como esses saberes se relacionam entre si, principalmente sobre os conhecimentos que envolvem outras linguagens expressivas. A professora Susana Rangel (Cunha, 2021, p. 21) enfatiza que “os modos de pensar a Arte estão diretamente relacionados com os modos de pensar e organizar o trabalho pedagógico nesse campo e que as concepções sobre Arte estão defasadas”. É possível perceber que algumas práticas pedagógicas resistem ao tempo e ainda compreendem que os conhecimentos e as linguagens expressivas são campos distintos e compartimentados. É preciso um esforço do docente para transpor essas concepções que ainda seguem costuradas a nossa identidade profissional. “Na verdade, enquanto os adultos conservarem uma concepção de criança pouco capaz, não há como percebê-la como um sujeito que vive, desde bebê, uma aventura em seu processo de conhecer o mundo [...]” (Mello, 2021, p. 04).

As crianças estabelecem uma relação com o mundo, com o outro, com a cultura e com a natureza através das suas múltiplas linguagens. “As linguagens estão na efervescência da infância e são responsáveis pelo processo de formação das qualidades humanas” (Mello, 2021, p. 08),

portanto, é papel da escola, da educação e dos docentes ampliar o que a criança conhece, apresentando-as o mundo a partir de outras perspectivas, formatos e modos, tendo as linguagens expressivas como processos de aprendizagem das crianças que contribuem para a construção de um conhecimento mais articulado e que apoiam o desenvolvimento do pensamento criativo, autoral e divergente.

Não se trata de apresentar o simples, o simplista, pensando que ela é incapaz de assimilar o mais elaborado. Nem se trata de apresentar as coisas que as crianças gostam. Da mesma forma que o conjunto das qualidades humanas, também as necessidades sociais e culturais, os prazeres, são aprendidos nas relações com a cultura e com o outro. Então, cabe à escola apresentar o mais elaborado da cultura e permitir que as crianças estabeleçam com ela as relações que seu momento de desenvolvimento – sua situação social de desenvolvimento – possibilite estabelecer (Mello, 2021, p. 08-09).

Por isso, é necessário cotidianamente propor às crianças diferentes suportes, materiais, boas conversas, perguntas inteligentes, criando contextos de investigação e invenção, de maneira que as crianças possam ebulir pensamentos e ideias fantásticas, inéditas e repletas de maravilhamento. Assim, “inventar lugares de ação, dando atenção a aspectos estéticos, éticos e políticos” possibilitam a construção de uma “rede de relações expressivas que podem se dar por múltiplas linguagens” (Barbieri, 2021, p.13) para a construção de um processo que revela cuidado, respeito, afeto, perplexidade, intenção e vitalidade. No entanto, esse caminho de relações expressivas, como afirma Barbieri, ainda é algo frágil nos “territórios com fronteiras rígidas e bem demarcadas” (Albano, 2010) pelas áreas do conhecimento nas escolas.

Para Cruz e Cruz (2017), existe uma nova imagem de criança que vem se consolidando no cenário educacional brasileiro, principalmente por começarmos a refletir que as múltiplas linguagens sustentam suas relações e interações desde o nascimento. Assim, o artigo 4º nas DCNEI (2009) endossa essa imagem ao definir, “[...] a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (Brasil, 2009). Entretanto, esse é um conceito denso, onde cada palavra precisaria ser analisada, discutida e refletida com os(as) professores(as) a partir do contexto escolar em que estão inseridos em diálogo com as suas práticas pedagógicas.

Retomando a narrativa, na 5ª série, ciclo que encerrava o Ensino Fundamental I, uma disciplina a mais é incorporada ao currículo, a qual era organizada às sextas-feiras e no último período de aula, a Educação Artística. Mesmo que fosse uma disciplina voltada para o ensino do

conteúdo de Artes, eu não tenho uma memória tão significativa do ponto de vista criativo e expressivo, mas lembro de alguns assuntos que considerei interessantes, por ser a primeira vez que escutava falar como, a arte rupestre, o quadro Abaporu, da artista Tarsila do Amaral e o círculo cromático criado por Isaac Newton para estudar a luz, esse eu me recordo muito bem, pois realizamos experiências práticas com o uso do prisma e do CD, que para mim foram fantásticas.

Era uma disciplina que não havia prova formal, mas havia trabalhos no decorrer dos bimestres que precisavam ser entregues para a obtenção da nota. Um desses trabalhos que tivemos que fazer foi criar um quadro ao final da disciplina e me recordo que minha mãe ficou em pânico, pois nenhum adulto da minha casa sabia desenhar ou pintar. Então, num domingo à tarde fomos até a casa de uma prima, já adulta, que tinha algumas habilidades para o desenho e ela produziu todo o quadro e o meu único papel nessa produção foi escrever o meu nome. Impossível não pensar sobre essa situação e não ser interpelada por questionamentos: Quantas produções daquelas eram originais das crianças? Que imagem de criança temos?

Em 1999, mudamos de prédio. Antes ficávamos no mesmo espaço que a Educação Infantil, mas a transição de prédio simbolizava, não apenas a mudança do Ensino Fundamental I para o II, também definia a chegada da adolescência, uma etapa da vida complexa, onde lhe dizem que é preciso ter mais responsabilidade, mesmo ainda dependendo dos adultos. O tempo do recreio encurtou e a quantidade de disciplinas e de conteúdos se tornaram mais densos. Algumas matérias, como química e biologia, tinham aulas em pequenos laboratórios, onde era possível realizarmos alguns experimentos já previamente planejados pelos professores e isso me possibilitou uma compreensão mais significativa das fórmulas tão complexas e distantes da nossa realidade. Outra disciplina que gostava muito era de Educação Física, já que eu poderia movimentar e alongar o corpo, que já estava tão controlado pelo sino e moldado no formato da carteira.

Nessa época, passei por muitas mudanças corporais e sociais, de modo que me distanciei do meu grupo de colegas de turma e comecei a frequentar por longas horas a biblioteca, que tinha um acervo literário maravilhoso. Lá, eu descobri Clarice Lispector, Manuel Bandeira, Fernando Pessoa, Lygia Fagundes Telles, Lima Barreto, J. R. R. Tolkien, J. K. Rowling, Edgar Allan Poe, Dan Brown e tantos outros autores que me consumiam em suas narrativas fantásticas, contos, crônicas, poesias e poemas. Me tornei uma leitora ávida, principalmente do estilo literário de suspense policial e fantasia, e esse hábito permanece vivo até hoje dentro de mim.

De 2002 a 2004, iniciava o período final da Educação Básica, o Ensino Médio. As recordações já são mais fortes, muitas destas envolvem estudar, ficar longos tempos na escola entre aulas do currículo comum, das específicas para o vestibular, os laboratórios de redação e simulados, sendo esse ritmo frenético de segunda a sábado e restando somente o domingo para descansar da escola, pois em casa existiam outras obrigações como ajudar na limpeza e organização.

Dentre essas memórias escolares não esqueço do maravilhoso professor de matemática, Lucas, que marcou a minha vida e penso que de muitos colegas de turma. Ele era um homem jovem, que tinha uma estatura mediana, bem franzino, com alguns poucos cabelos cacheados na cabeça, usava óculos e tocava alguns instrumentos de cordas dedilhadas. As suas aulas eram bem animadas e divertidas, pois ele transformava os cálculos, os sistemas lineares, as funções, as matrizes e os determinantes em sons, arranjos e letras, articulando os conteúdos da matemática e da música.

O compositor canadense Raymond Murray Schafer (2011) elabora um conceito investigativo denominado de Paisagem Sonora que entende a escola como um lugar sonoro de escuta ativa, de pesquisa e de criação artística. Murray Schafer define que a paisagem sonora pode ser qualquer campo de estudo acústico, em qualquer lugar, em qualquer tempo, podendo ser natural ou artificial. A paisagem sonora não capta “os fatos sonoros” de maneira que evidencie o que está sendo revelado (Schafer, 2011). Parece que a matemática tinha se tornado fácil, mas o modo como o professor Lucas empregava os seus conhecimentos matemáticos, por meio da linguagem musical e da construção sonora, proporcionava para os estudantes outros significados e sentidos para um conteúdo tão complexo e desafiante.

Vale destacar que nessa época não havia no componente curricular do currículo nacional disciplinas de música, artes visuais, teatro, dança, filosofia ou sociologia para os estudantes, mas havia professores(as) que eram subversivos ao ensino tradicional, os amigos que nos formaram com seus saberes e aleatoriedades, as horas de almoço com música no “laranjato”, lanchonete ao lado da escola, as caminhadas até o *Shopping Benfica* para assistir filmes, as visitas ao centro dia de sábado após as provas e tantas outras experiências ocasionadas pelo viver.

Narrar esse período da minha vida foi como abrir uma porta ou janela ou fresta para a passagem do vento, do sol, das pessoas e das memórias. Estar na natureza, a ocupação dos espaços das praças para jogar vôlei e curtir com os amigos, subir nos pés de jambo da casa dos amigos

foram ecos de um processo estético, criativo e poético nascido a partir da experiência de vida. As crianças são boas em brincar e isso revela o impulso artístico, mas poderíamos ter experienciado mais, brincado mais e explorado mais os lugares, os espaços e o tempo.

Durante os últimos anos na escola havia um misto de leveza e despedida, saudosismo e tensão para que enfim soubéssemos a resposta da pergunta: “*O que você quer ser quando crescer?*”. Ainda tinha dúvidas do que cursar, mas optei pelo curso de Pedagogia. Considero que essa escolha tenha alguma influência materna, mas hoje percebo que essa decisão também advém do lampejo de fagulhas que criou pulsões e desejos que começavam a aflorar dentro do meu cerne pela mudança e transformação da educação. As nossas escolhas nos levam a caminhos inimagináveis. Seria impossível prever todas as lutas, alegrias, medos, desafios, inseguranças, incertezas, sabedorias, novos conhecimentos que atravessariam a minha trajetória profissional e pessoal quando cheguei à idade adulta.

Considero que narrar sobre esse período da minha vida, me trouxe muitas alegrias e algumas nostalgias. Relembrar memórias que são minhas e outras que foram atravessadas pelas lembranças da minha mãe me permitiram perceber que estar na natureza, a música, a fotografia, a comida, o cinema e as brincadeiras com a minha irmã e amigos, foram experiências estéticas e de arte que tive a oportunidade de acessar, em que a maioria delas, me foram oportunizadas pelos meus pais e tias-avós, ao me oferecerem um repertório estético diversificado, que constituíram a pessoa quem sou hoje e fertilizaram os caminhos da minha trajetória profissional.

Figura 17 - Foto-ensaio: álbuns de meus - Entre o percurso formativo e a docência



Fonte: Criação autoral.

Figura 18 - Foto-ensaio: álbuns meus - Atravessamentos de saberes



Com as professoras e formadoras
do Projeto Ateliê - 2018



Apresentação da minha prática
com bebês no FEIC



Grupo de Extensão Mirare - UFC



Turma do Mestrado em Artes -
IFCE - 2023

Quero viver o meu presente,



Percurso formativo com professoras no
processo de implantação dos pátios
naturalizados - SME/Fortaleza

e me lembrar tudo depois.

4.2. Atenção, cuidado, respeito e paixão pedem a terra e o ser humano: a arte de uma pedagoga em formação

A escolha pelo curso de Pedagogia já havia sido definida no último ano do Ensino Médio. Ao ingressar na universidade com 17 anos, em 2005, me deparei com um universo repleto de diversidades, diferentes realidades, regras mais flexíveis, novas obrigações e novas relações. A escola não nos prepara para chegar à universidade. No entanto, havia algumas semelhanças com a escola em que estudei, como as carteiras enfileiradas, a lousa, a mesa e cadeira do professor à frente das nossas, as provas, as apresentações de trabalhos e a persistente fragmentação da mente e do corpo dos estudantes, na maioria das disciplinas cursadas. Então, decidi fazer uma escolha desse longo caminho percorrido e trazer 3 (três) momentos importantes que trouxeram impactos positivos na minha formação docente e que reverberam em mim até os dias de hoje.

O primeiro semestre foi complexo. Eu cursava disciplinas que tratavam acerca das ciências humanas como sociologia, filosofia e antropologia, em que eu tive a oportunidade de entender melhor sobre o ser humano e como a cultura, a economia, a religiosidade e as relações sociais influenciam na constituição e formação do indivíduo. Havia uma disciplina de introdução ao curso de Pedagogia, em que o docente utilizava uma metodologia bem interessante, trazendo alguns textos que tratavam dos saberes e fazeres do(a) professor(a) fazer para dialogarmos em sala e refletirmos sobre a nossa ação e papel na escola. Um desses textos era do professor Paulo Freire, intitulado “O compromisso do profissional com a sociedade”, de 1997, e até hoje me traz motivação para pensar sobre como o ser humano pode ser um transformador de realidades, à medida que reflete sobre sua ação no mundo.

Paulo Freire (1997) entende que o profissional comprometido não deve se sentir como único detentor de conhecimentos, ou irá se tornar um mero alienado e “[...] daí o homem alienado, inseguro e frustrado, ficar mais na forma que no conteúdo; ver as coisas mais na superfície que em seu interior” (Freire, 1997, p. 25). Posteriormente, fui compreendendo também que essa ideia de compromisso se entrelaça aos princípios éticos, estéticos e políticos, ou seja, o plano das palavras deve encontrar coerência nos planos das atuações, o mesmo deve acontecer entre teoria e prática ou entre a pedagogia que se faz com o adulto e a pedagogia que se faz com a criança.

Outro ponto a mencionar acerca do currículo da Pedagogia é com relação ao estudo mais aprofundado da etapa da Educação Infantil, visto que na época da graduação existia apenas uma disciplina de Educação Infantil e o estágio, em que a proposta do programa consistia em

compreender as concepções, políticas e legislação em torno da criança, infância e Educação Infantil, e as especificidades do trabalho docente. Todavia, nos momentos em que a disciplina tratava acerca dos saberes e fazeres docentes o foco das leituras, discussões e exemplos de práticas tratava especificamente de crianças na faixa etária de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos. E então, onde estão os bebês e crianças bem pequenas?

Muitas reflexões nessa disciplina partiam de perguntas: O que é ser criança? O que caracteriza e diferencia uma criança de um adulto? O que é infância? As leituras traziam autores que tratavam dessa temática como Philippe Ariès, Moysés Kuhlmann Jr., Maria Carmem Barbosa, de maneira que pude entender as concepções sobre as crianças não serem “adultos em miniatura” ou sujeitos que não detêm saberes e conhecimentos e que são “consideradas indefesas, sem voz e sem vez” (Redin, 2007, p.12). Foi uma disciplina importante no processo de desconstrução da ideia de Educação Infantil como preparação para o Ensino Fundamental. Logo, nessa etapa da educação, as crianças deveriam viver boas experiências, ter tempo para brincar ao ar livre e ser consideradas como pessoas de direitos, participantes ativas da sociedade e produtoras de uma cultura própria. Outro ponto de destaque, é o fato que a professora durante as aulas nos reunia para dialogar com as carteiras organizadas em roda, onde ela se sentava junto, em uma troca de olhares horizontal, de maneira que essa configuração me proporcionava uma sensação de acolhimento, de não fragmentação e de continuidade do processo dialógico-reflexivo entre os estudantes e a professora. Era possível perceber que não havia uma dicotomia entre a teoria expressa por ela e a sua prática como professora universitária.

Mas, onde está a formação estética docente na universidade? Havia uma disciplina optativa de arte-educação na grade curricular, na qual me interessou bastante. No primeiro dia de aula recebemos a ementa que constava os dias das aulas, textos a serem discutidos e como seriam as avaliações. Lembro que estudamos sobre o ensino da história da arte no contexto educacional brasileiro, sobre os fundamentos da arte nas legislações, discutimos sobre a presença/ausência da arte na escola e participamos de algumas oficinas de teatro e dança. No entanto, não havia um diálogo entre essa disciplina com as outras disciplinas, não havia experiências estéticas ou imersões em espaços culturais ou ao ar livre. Lembro que as oficinas de dança e teatro foram bem interessantes, aconteceram em dias distintos e tivemos a oportunidade de participar de alguns jogos de expressão e movimento corporal com professores que eram formados nessas áreas.

Outro ponto de destaque desse percurso formativo inicial, emerge quando se iniciam os estágios obrigatórios. O estágio em Educação Infantil foi realizado em uma Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIF) na turma de pré-escola. Ao longo de um

semestre, eu e mais 2 colegas acompanhamos a professora que atuava com crianças de 5 anos. Havia uma pequena pauta de observação para que pudessemos preencher sobre a prática pedagógica, o planejamento e a interação da professora com as crianças.

A sala da professora era pequena, na lousa sempre havia palavras escritas com giz, nas paredes existia o alfabeto, alguns encartes coloridos com músicas, uma mesa com cadeira para a professora e as mesas das crianças que eram quadradas com 4 (quatro) cadeiras, que ficavam dispostas uma ao lado da outra, não havendo tanto espaço para circulação. Tinha ainda uma estante pequena e um armário de ferro.

As crianças tinham mais acesso ao material da estante, na qual eram organizados “potes” feitos de garrafas pet cortadas em que ficavam armazenados lápis de cor, giz de cera, lápis grafite e borracha, havia cadernos de pauta dupla para caligrafia e alguns livros de história e revistinhas em quadrinhos. Os poucos brinquedos que havia nesse espaço ficavam armazenados em um balde com tampa e que as crianças podiam utilizar ao final do dia, já próximo do horário da chegada das famílias.

No decorrer dos dias, percebi que a professora tinha uma relação de muito afeto com as crianças, mas em uma pequena conversa ela disse “- Se precisar, serei rigorosa”. À medida que os dias se sucediam, notava que a rotina dela com as crianças permanecia idêntica. As crianças entravam na sala e colocavam suas mochilas atrás da cadeira e se sentavam, não havia nada organizado nas mesas para esse momento de acolhida, então elas conversavam bastante. Depois, a professora afastava um pouco as mesas e começava a entoar uma canção, as crianças se levantavam e se organizavam em roda. Nesse momento, elas cantavam algumas músicas que faziam referência ao dia da semana ou sobre o tempo. Logo, a professora realizava uma proposta com o pré-nome das crianças, que ela denominava de chamadinha, e a quantidade de meninos e meninas.

Ao final, as crianças retornavam para suas mesas e era o momento das propostas que tratavam do processo de leitura e escrita, em que cada semana era uma família silábica diferente, por exemplo, a família do “ba ou ca ou da”, em que as crianças repetiam e depois formavam palavras com as sílabas.

Após esse momento, a professora informava que era “hora da merenda” e as crianças se organizavam em fila para ir ao refeitório, entoando uma música que fazia uma alusão a esse momento. Ao final, havia 20 (vinte) minutos de recreio, mas as crianças somente corriam pelo espaço do pátio, já que não existia parquinho ou brinquedos, enquanto a professora que se reunia com os colegas na sala dos professores.

Ao retornar para a sala as crianças tinham um momento de descanso na mesa, deitando suas cabeças sobre elas, onde a professora cantava algumas músicas de ninar. Depois, elas iam até a estante e buscavam seus cadernos de caligrafia que já tinha uma tarefa reproduzida para todas igualmente pela professora, que consistia na repetição das sílabas e das palavras estudadas naquela semana e na escrita dos seus nomes, utilizando a ficha.

Ao final da tarde, outra música era cantada para que as crianças guardassem os materiais. Nesse momento, elas iam até o balde e pegavam alguns brinquedos para brincarem, enquanto esperavam seus familiares. Esse era o momento mais caótico do dia, pois aconteciam muitos conflitos e disputas por alguns brinquedos específicos como o carro de polícia que tocava a sirene ao apertar o botão. A professora buscava mediar a situação ou simplesmente guardava o brinquedo no armário, caso não houvesse um consenso entre as crianças.

Após alguns dias de estágio, retornamos à universidade para dialogarmos sobre o que foi observado. Recordo que o meu caderno estava repleto de anotações sobre como a professora planejava a rotina, os materiais e os tempos com as crianças. Durante as discussões com os outros grupos que estavam em escolas diferentes, percebi que a realidade que encontrei nessa escola era semelhante a outras escolas e, por um instante, isso me paralisou frente às discussões e reflexões teóricas que eram trazidas pela professora. Como transformar uma realidade ou cultura escolar que já está tão enraizada, endurecida e disseminada?

Outro ponto que me chamou atenção, nesse momento, foi quando a professora nos possibilitou pensar sobre a necessidade dos professores que já atuavam nas escolas terem acesso a formações continuadas, sendo essa uma demanda que vinha sendo debatida no cenário educacional brasileiro, desde a década de 90, e que emergem a partir de políticas públicas para a educação que incentiva os docentes a se atualizarem e aprofundarem os conhecimentos dentro do campo profissional. Desse modo, a formação continuada começou a ser considerada “como uma das estratégias fundamentais para o processo de construção de um novo perfil profissional de professor” (Freire, 1997; Pimenta, 1999; Nóvoa e Finger, 2010), conduzindo esse docente a construir um pensamento reflexivo e crítico do saber e fazer pedagógico articulado pela ação-reflexão-ação.

Ainda discutimos, no decorrer do semestre, sobre como a rotina na Educação Infantil era marcada pela música e pela repetição de ações bem definidas que aconteciam todos os dias da semana. Hoje, compreendo que as rotinas, vista como rotas, são importantes para a organização do

nosso cotidiano, mas como esses rituais diários, que trazem segurança e estabilidade para crianças e adultos, poderiam ser mais flexíveis e menos rígidos? Maria Carmem Barbosa (2006, p. 45) nos ajuda a pensar sobre essa inquietação ao advertir que,

As rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos. Quando se torna apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agirem e a repetirem gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio, é o vivido sem sentido, alienado, pois está cristalizado em absolutos. É fundamental, ao criar rotinas, deixar uma ampla margem de movimento, senão encontraremos o terreno propício à alienação (Barbosa, 2006, p. 45).

Maria Carmem Barbosa nos alerta sobre o quanto a rotina pode ser uma aliada importante para crianças e adultos desde que vista como uma rota, como um caminho que é percorrido de modo flexível e respeitoso por todos que caminham por essa estrada. Mas, quando a rotina é algo repetitivo “a mesma coisa todo dia”, isso a torna uma prática ruim e alienante.

Outro ponto é com relação a música ser um instrumento para marcar o tempo das ações da rotina. Entendo que a linguagem expressiva da música deveria ser compreendida como uma forma de expressão para além do entretenimento e do condicionamento ao tempo de uma rotina. Considero que a escola tem um papel importante na construção significativa dessa relação assim como na forma como é apresentada a música para as crianças.

Portanto, deveria ser oportunizado momentos para as crianças descobrirem os sons que podem ser produzidos com o corpo e com os objetos ou manusear instrumentos musicais para perceber os diferentes sons ou pesquisas que poderiam aliar a escrita dos seus nomes com a sonoridade quando o nome é dito em voz alta ou sussurrando. Existia uma multiplicidade de possibilidades para que as crianças tivessem o contato com a música, ao mesmo tempo, que entendo que esse era o contexto educacional daquela época, em que hoje já avançamos significativamente em relação às linguagens expressivas e a concepção de criança como pessoa ativa competente e criadora de sentido.

Escavar as memórias da formação inicial e escolher os episódios que iriam arquitetar a narrativa foi bem difícil, uma vez que precisei olhar para o passado, tentando identificar a presença das experiências artísticas e estéticas que colaboraram com a minha formação e constituição de professora da Educação Infantil. Percebo que durante o percurso formativo não houveram acessos e imersões em outras linguagens expressivas ou

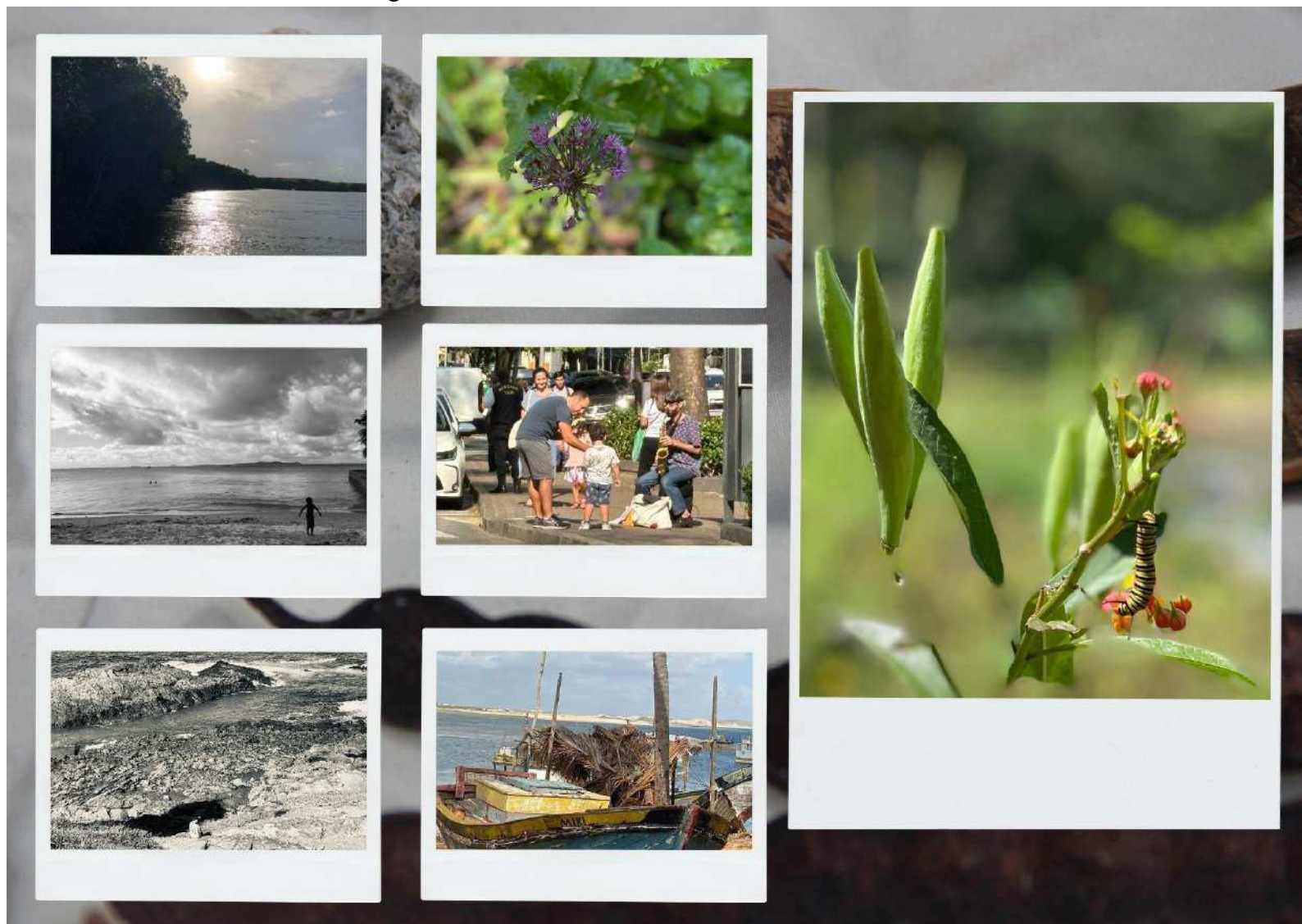
experiências de fazer, manusear, criar com materiais artísticos, experimentar, explorar e apreciar arte. No entanto, pensar sobre essa questão me possibilitou lembrar que apesar da universidade não ter uma formação que possibilitasse um mergulho no que é sensível, poético, artístico, eu sentia a necessidade de inventar caminhos e de criar. Eu lembrei que vasculhando as gavetas do armário da minha mãe reencontrei a câmera fotográfica azul que ela utilizava para nos fotografar quando criança e a resgatei.

oi o desejo de sair do óbvio, do concreto e do racional que comecei a fotografar, e essa linguagem me acompanha até hoje. O fotógrafo e historiador Boris Kossoy (2023) teve uma trajetória permeada especialmente pela imagem fotográfica, que ele considera como um “fragmento do mundo”. Quando uma fotografia é produzida, o fotógrafo escolhe uma parte do mundo que quer registrar, que remete a um determinado tempo, dentro de um universo de certezas e verdades relativas. Os meus registros fotográficos revelam os meus gostos, o que eu aprecio, a vida cotidiana que nos atravessa, a efemeridade da natureza e do tempo, ao mesmo tempo em que narram a minha história de vida.

Para a artista Susan Sontag (2004, p. 129) “enquanto uma pintura, mesmo quando se equipara aos padrões fotográficos de semelhança, nunca é mais do que a manifestação de uma interpretação, uma foto nunca é menos do que o registro de uma emanção (ondas de luz refletidas pelos objetos) — um vestígio material de seu tema, de um modo que nenhuma pintura pode ser”. As fotografias captam momentos únicos que se convertem em memórias do vivido, mas o verbo fotografar precisa de um bom enquadramento, iluminação e o que se deseja registrar para anunciar ou denunciar. Essas técnicas me permitem perceber que os registros fotográficos têm um poder sobre o mundo, ao mesmo tempo, que sempre será um recorte do cotidiano. Inicialmente, a fotografia se torna uma experiência de cores, de montagem e de deleite, tornando-se um excelente caminho para alargar a sensibilidade e a criação, me afastando minimamente da realidade.

Deveria ser um direito inegociável, os estudantes de graduação tivessem acesso a uma formação estética e artística no decorrer do seu processo formativo, visto que a arte está diretamente relacionada ao processo de formação humana, sendo um meio para avivar dentro de cada um o sensível, a criação e a imaginação. Reconhecer-me como autora da minha própria história de vida e tomar consciência, me fez perceber que a falta de uma formação permeada pelas linguagens artísticas e expressivas deixaram um espaço vazio e limitante quando pensamos sobre a atuação de uma professora de Educação Infantil que precisa oportunizar às crianças o acesso às linguagens expressivas.

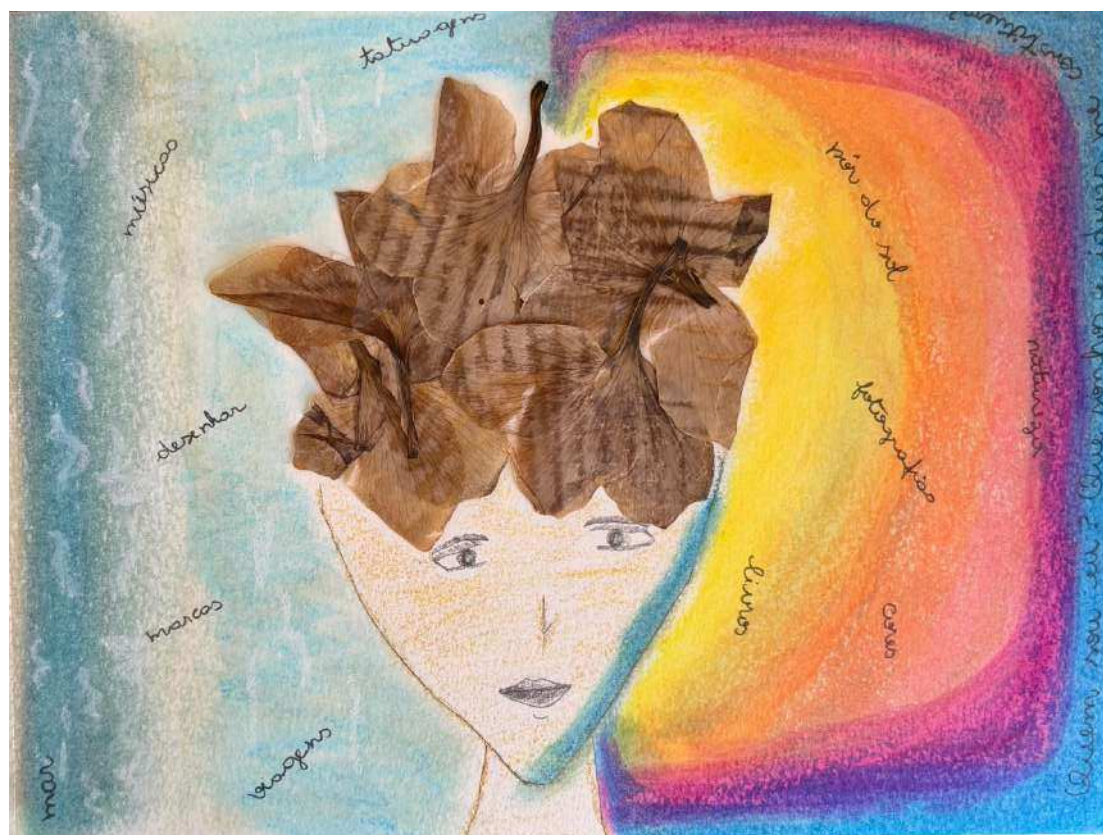
Figura 19 - Foto-ensaio: Olhar o mundo ao longo dos anos



Fonte: Criação autoral.

Finalizo o ciclo na graduação em 2009.1 com um sentimento de alegria e incertezas sobre os novos caminhos. Nesse mesmo ano, a Prefeitura de Fortaleza anuncia o concurso público para professor efetivo e, em meados de dezembro, é publicado o resultado constando a minha aprovação. No ano seguinte, em 2010, dá-se início a jornada mais complexa, desafiadora e repleta de maravilhamentos da minha vida ser servidora pública, atuando como professora de bebês.

Figura 20 - Autorretrato



Fonte: Criação autoral.

Figura 21 - Foto-ensaio: A poética da docência com os bebês



Fonte: Criação autoral.

4.3. “Uma rã me benzeu com as mãos nas águas”: ser professora de bebês

“Memória é onde se guardam as coisas do passado. Há dois tipos de memória: memórias sem vida própria e memórias com vida própria. As memórias sem vida própria são inertes. Não têm vontade. Sua existência é semelhante à das ferramentas guardadas numa caixa. Não se mexem. Ficam imóveis nos seus lugares, à espera. À espera de quê? À espera de que as chamemos. Ao chegar a um hotel, a recepcionista nos entrega uma ficha para ser preenchida. Lá estão os espaços em branco onde deverei escrever meu nome, endereço, número da carteira de identidade, do CPF, número do telefone, e-mail. Abro a minha caixa de memórias sem vida própria e encontro as informações pedidas. Se desejo ir do meu apartamento à casa de um amigo, eu pergunto: que ruas tomar para chegar lá? Abro a caixa de ferramentas e lá encontro um mapa do itinerário que devo seguir. É da caixa das memórias sem vida própria que se valem os alunos para responder às questões propostas pelo professor numa prova. Se a memória não estiver lá, ele receberá uma nota má... As memórias com vida própria, ao contrário, não ficam quietas dentro de uma caixa. São como pássaros em voo. Vão para onde querem. E podemos chamá-las que elas não vêm. Só vêm quando querem. Moram em nós, mas não nos pertencem. O seu aparecimento é sempre uma surpresa. É que nem suspeitávamos que estivessem vivas! A gente vai calmamente andando pela rua e, de repente, um cheiro de pão. E nos lembramos da mãe assando pães na cozinha” (Rubem Alves, 2005).

Escavar, vasculhar, remexer nas memórias da docência dá a possibilidade de perceber os fatos vividos à medida que reflito sobre a complexidade de ser uma professora que atua com bebês na Educação Infantil. Compreendo que a docência é uma ação educativa intencional, circunscrita pelos princípios político, ético e estético e que se concretizam na relação entre as pessoas, que buscam construir os saberes e fazeres, de forma participativa, democrática, dialógica e situada.

Todavia, é possível perceber que, em diversos espaços formativos ou de pesquisas, a fala do docente que atua na Educação Infantil parece não ter tanto valor e relevância política e pedagógica. Goodson (2013, p. 69) afirma que é necessário “[...] assegurar que a voz do professor seja ouvida, ouvida em voz alta e ouvida articuladamente”. No entanto, as ideias, as opiniões e sugestões dos docentes, que estão na sala de referência, são importantes e devem ser consideradas nos contextos fora da escola. Diante disso, a professora Marlene Santos (2024, p. 16), nos apresenta uma inquietação que nos ajuda a refletir sobre essa questão.

Por outro lado, quando o que é dito pelos professores é anunciado por terceiros, como aqueles que adentram a escola para realizar estudos e pesquisas, o eco da fala desses profissionais da educação parece penetrar espaços mais longínquos com a socialização dos resultados de investigações científicas realizadas com os professores. É uma espécie de terceirização da fala do professor legitimada, às vezes, por ele próprio,

que autoriza, verbalmente ou por escrito, que as suas narrativas sejam narradas por outrem sob a forma de artigos, ensaios, relatórios, palestras, entre outros.

Ao longo da minha docência aceitei participar de algumas pesquisas que investigavam sobre a minha prática pedagógica com os bebês, sobre minha compreensão acerca do currículo da Educação Infantil e sobre o cuidar e o educar como prática indissociável, onde respondia a entrevistas com perguntas abertas, como também os pesquisadores ficaram alguns dias na sala de referência observando o meu fazer com as crianças. Essa reflexão da professora Marlene dos Santos (2024) me permitiu perceber a importância da minha narrativa como um processo de formação e conscientização ao buscar evidenciar a minha relação com o saber e com modos que foram sendo constituídos pela experiência, na qual essa ação se inscreve no movimento da autoformação (Pineau, 1988).

Essa valorização da experiência individual inscreve-se num procedimento global que associa, intimamente, os formados ao processo formativo e os considera como atores plenos de sua própria formação. O poder-saber do qual se apropria aquele que, formando a história de sua vida, forma-se a si mesmo, deve-lhe permitir agir sobre si e sobre seu ambiente, oferecendo-lhe os meios para reinscrever sua história na direção e na finalidade de um projeto (Delory-Momberger, 2008, p.95).

No ano de 2010, os novos docentes foram convocados para assumirem o cargo público de professores(as) nas escolas do município de Fortaleza, uma vez que esse concurso tinha sido realizado após 10 anos de lutas e diálogos da categoria com a gestão.

No dia da minha lotação, que aconteceu na Secretaria Municipal de Educação - SME, eu já estava decidida qual seria o Centro de Educação Infantil - CEI que eu queria trabalhar. Assim, quando o meu nome foi chamado e a técnica em educação escuta a minha escolha, a mesma me aborda e expõe a percepção dela sobre a forma do trabalho nesse espaço: “Você sabe o que vai fazer lá, né? Limpar cocô e banhar. Pelo menos no Infantil 5 você é professora”. Esse comentário irrelevante resgatou na minha memória as discussões do livro “Infância e Educação Infantil”, do pesquisador Moysés Kuhlmann Jr., durante a graduação, quando o autor enfatiza que as creches tinham a função de atender as crianças, dentro de uma perspectiva assistencialista e as pré-escolas tinham uma função educativa, de preparação para o Ensino Fundamental.

É notório que essa dualidade ainda persistia no discurso e nas concepções da sociedade. Eu tinha uma compreensão de que as crianças deveriam ser respeitadas, cuidadas e educadas, sendo a escola de Educação Infantil um direito delas e não um favor. Essa fala desafortunada, até

hoje, me atravessa como uma pauta de resistência em relação à docência com bebês. Após essa triste situação, a técnica me entrega o meu memorando de lotação para a turma de bebês.

Os primeiros anos de vida de uma criança são extremamente importantes e cruciais para seu desenvolvimento integral. O psicólogo Donald Winnicott nos ensinou que, ao nascer o bebê vive uma “dependência total” na relação materna e sua sobrevivência no mundo assim como a sua transição deste estado de dependência total rumo à “independência” o que equivale a conquista da autonomia, dependem da ação de uma “mãe suficientemente boa” e de um “ambiente suficientemente bom” onde esse recém-chegado possa viver suas primeiras experiências de mundo adequada e respeitosamente.

Cabe à escola de Educação Infantil como esse “ambiente suficientemente bom” promover espaços, materiais e tempos de boa qualidade, uma vez que se assume como um ambiente seguro, acolhedor, amável, habitável, desafiador e respeitoso para as crianças. O docente assume a responsabilidade social, que além dos conhecimentos necessários para atuar com esse agrupamento precisa estar aberto para o desconhecido e o imprevisível; precisa escutar as crianças e estar atento aos gestos de cada criança, considerando suas múltiplas formas de linguagem; precisa acolher os olhares, conduzindo com delicadeza, afeto e destreza as crianças pelos caminhos das relações, da aprendizagem e da cultura.

O cotidiano tem mostrado que ser professor da Educação Infantil ainda não é sinônimo de ser professor da Educação Básica, e isto se deve ao fato de que o professor da Educação Infantil, dentre os professores da Educação Básica, é o profissional que tem parcas condições de trabalho para o exercício da docência, que é menos reconhecido e valorizado pelos seus próprios pares, pelos empregadores e pela sociedade. Também é aquele que possui relações de trabalho mais precarizadas, com os menores salários, com maior jornada de trabalho semanal com as crianças em sala, que mais sofre assédio moral, principalmente nas instituições em que as relações profissionais são substituídas por relações caseiras, autoritárias e arbitrárias (Santos, 2024, p. 18).

Para a pesquisadora e professora Marlene Santos (2024), mesmo que o(a) professor(a), que atua na Educação Infantil, tenha sido incluído na legislação da Educação Básica, este ainda não é valorizado e reconhecido por sua docência que tem um valor inestimável, uma vez que atua com a primeira infância. Nesse contexto de baixo reconhecimento profissional acrescido de uma formação inicial generalista, cheguei para atuar em uma sala de referência com bebês.

No meu terceiro dia de trabalho, a avó de uma criança me perguntou se eu tinha filhos e, ao questionar o motivo da pergunta, ela relata que as mães que sabem trocar fraldas e dar alimentação. Considero importante essa fala, porque eu era uma professora com 22 (vinte e dois) anos, sem filhos e ainda existia (e existe) no imaginário social e cultural a ideia de que para cuidar e educar bebês na creche são necessários alguns pré-requisitos como ser mãe e gostar de bebês. Esse discurso, associado à pouca valorização do profissional que atua na Educação Infantil, ainda ocupa grandes espaços nas instituições de ensino brasileiras uma vez que são vestígios deixados por uma concepção de professora da Educação Infantil associada à condição feminina, à assistência e ao cuidado (Kramer, 2005). Perissé (2009, p. 41) esclarece que,

Se aprender não for uma experiência humanizadora para que servem a sala de aula, os livros didáticos, a ficha de chamada ou mesmo os atuais recursos tecnológicos a serviço da escola? Um professor que só sabe instruir não está suficientemente preparado para educar. Humanos aprendem com humanos, mas isso nos conduz a discussão sobre a qualidade da formação docente, na qual estão embutidas discussões de caráter ético, histórico, sociológico, psicológico, etc.

Me constituir como professora de bebês foi um grande desafio, tanto pelo mínimo conhecimento adquirido na formação inicial sobre como trabalhar com essa faixa etária, como por questões que envolviam o medo, a insegurança, a inexperiência, sobre o que planejar, como interpretar os gestos e expressões de cada bebê. Recordo que tinha medo de sair de sala com eles, de banhar, que choravam em alguns momentos do dia com mais intensidade e que gostavam muito de escutar quando eu começava a conversar sobre alguma história da minha vida cotidiana.

Esse contexto de insegurança que circunscrevia a minha prática e o fato de não saber me incomodava bastante, de maneira que essa necessidade me motivou a ir atrás de conhecimentos para estar junto com os bebês. Essa busca me levou em direção a duas pesquisadoras que estudam e dialogam sobre práticas pedagógicas na creche, são elas: a professora Tacyana Ramos e a professora Daniela Guimarães. As leituras de suas dissertações e teses me ofereceram uma ampliação do meu acervo teórico acerca dos saberes necessários para se pensar a prática pedagógica com os bebês na creche, trazendo argumentos e posicionamentos emblemáticos no campo da Educação Infantil que ampliam o debate sobre a importante atuação docente nessa etapa de vida das crianças.

Estas leituras, aliadas aos diálogos com a Rosângela, coordenadora pedagógica da unidade escolar em que eu trabalhei por 11 anos, me proporcionaram outra percepção sobre as competências dos bebês e como pensar e planejar uma pedagogia participativa e democrática no

cotidiano. Outro livro que me ajudou bastante a construir essa docência com os bebês foi “Os fazeres na Educação Infantil” organizado pela Creche Carochinha, da Universidade de São Paulo (USP), que traz algumas temáticas importantes que ajudam os profissionais a refletir sobre o seu próprio fazer com as crianças.

Além das leituras individuais, que fui buscando solitariamente para ampliar os meus saberes, começamos a estudar e discutir, na formação continuada, o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), que foi, e ainda é, um documento imprescindível para se pensar um currículo que respeite as especificidades de bebês e crianças.

Ainda, nesse primeiro ano de docência, as crianças gostavam de escutar as minhas histórias inventadas, principalmente quando eu começava com “Era uma vez uma professora que acordou bem cedinho, tomou banho, *shuaaa*, escovou os dentes, *chichichi*, penteou os cabelos, *shuuu shuuu*, depois se vestiu e foi tomar café, ai que quente...” Quase sempre era essa mesma história e quando eu chegava no café quente e expressava um semblante de dor, ela gargalhava. Era interessante perceber que os bebês apreciavam esse ritmo que associava o meu cotidiano, as histórias que continham onomatopeias e as situações que envolviam diferentes fisionomias como dor, alegria e tristeza. Entendo que o docente ocupa um papel imprescindível na vida das crianças, uma vez que oferece a elas modos de viver, formas de interagir, de conviver, de aprender, e com isso vai produzindo, com bebês e crianças, narrativas que dirão a essas pessoas como é o mundo e como funciona, atribuindo sentidos e significados.

Percebo que as leituras, a formação continuada e os diálogos com a gestão do CEI me forneceram algumas pistas sobre o trabalho com bebês. Além disso, eu percebi a necessidade de escrever como reflexão sobre a minha prática pedagógica, assim, comecei a escrever em bloquinhos que eu carregava no bolso sobre o que foi vivido. Escrevia algumas observações das crianças que tratavam da alimentação, repouso e trocas de fralda, algumas pequenas notas sobre algo interessante que aconteceu naquele dia ou alguma dificuldade. Essas anotações me ajudavam a dialogar com as famílias e a pensar no planejamento, mas identifico nesses bloquinhos de registro que eu guardei, escritos frágeis de uma prática que ainda estava fortalecendo uma sustentação teórico-reflexiva.

A proposta havia sido organizada para acolher as crianças no início da manhã. As crianças foram chegando e escolhendo alguns brinquedos ou livros nesse processo de chegar. Fabíola já estava atenta às crianças e ia solicitando que elas retirassem a roupa da mochila e escolhessem a roupa de dormir e de ir para casa. Flor (nome fictício) já vinha se aproximando com a sua mãe da porta de entrada e quando estava bem perto se escondeu

atrás das pernas de Margarida (nome fictício), mas eu tinha algo escondido no meu bolso que só dava para ver uma parte. Convido Flor para ver o que tem no meu bolso e quando ela puxa sai de dentro o dino (seu brinquedo favorito). Hoje foi a primeira vez que Flor não chorou depois de entrar na sala (Registro - 10/05/2011).

Qual a intenção dessa proposta? Quais brinquedos? Como as outras crianças foram acolhidas? Mas, como ficou a Flor após o acolhimento? Essas perguntas eu me fiz após reler alguns escritos desse bloquinho, pois lá não havia registros mais detalhados sobre esse momento da acolhida ou fotografias que contemplasse algo além do recolhimento de dados. Ao mesmo tempo que percebo a sutileza e o cuidado ao convidar Flor para descobrir o que havia no meu bolso. Penso que na época, eu tenha utilizado esse jogo como uma estratégia, mas revisitando hoje, essa ação me diz muito mais sobre acolhimento respeitoso e olhar atento às necessidades e interesses dos bebês.

Abrir esses bloquinhos, me fizeram recordar do livro “A paixão de conhecer o mundo” de Madalena Freire que se constituiu como uma narrativa da experiência de Madalena quando era professora de crianças na pré-escola, em que ela organiza e planeja propostas a partir do experienciar, de boas perguntas e do vivido pelas crianças. Assim, “[...] o que tenho observado, sentido nas crianças (e em mim), como reflexo do nosso trabalho, é um grande entusiasmo, os desafios sendo enfrentados com alegria e prazer. O que nos dá a certeza de que a busca do conhecimento não é, para as crianças, preparação para nada, e sim vida aqui e agora” (Freire, 2014, p. 50).

A ideia de educação pensada pela professora Madalena Freire (2014) como um contínuo processo de experiências que nascem de boas perguntas, pensamentos e observações do cotidiano de crianças e adultos, e não da mera transmissão de conhecimentos, é um tipo de trabalho que aumenta a confiança das crianças sobre seus próprios saberes e inteligências ao mesmo tempo que alimenta suas disposições por aprender e incentiva o adulto a fortalecer sua imagem de pesquisador e protagonista. Dewey (1979, p. 36) ressaltava que a “educação é vida, não preparação para a vida”. É preciso entender que essa outra concepção de educação parte de um currículo fecundado em teorias e interpelado por um caráter ético democrático (Oliveira-Formosinho, 2007) que é organizado para um sujeito participativo, que está no mundo, interagindo e produzindo sentido.

Essa perspectiva de currículo, que entende que o conhecimento não está dentro ou fora, mas nas interações, dialoga com uma prática participativa, democrática e que tem uma intencionalidade pedagógica voltada para a vida cotidiana e para a aprendizagem da cultura ao articular

as experiências e saberes das crianças com os conhecimentos já sistematizados pela humanidade (Brasil, 2009). Nesse sentido, as Diretrizes são um documento que consolida um amadurecimento da Educação Infantil, possibilitando reflexões sobre como podemos organizar, planejar e desenvolver uma prática participativa e democrática com bebês e crianças, a partir dos princípios ético, político e estético. Esses princípios que orientam o trabalho pedagógico foram transformados em direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), em que os direitos de conhecer e conviver expressam o princípio ético; os direitos de expressar e participar expressam o princípio político; e os direitos de brincar e explorar expressam o princípio estético. Considero que os direitos expressam e reconhecem as crianças como cidadãs, dando-lhes mais visibilidade em suas singularidades e especificidades.

Pensar sobre as concepções de criança, currículo e Educação Infantil, a partir das minhas observações no início da minha docência com bebês, me possibilitou pensar em algumas estratégias que eu percebia o quanto eram importantes e necessárias para que eu conseguisse melhorias e avanços no meu cotidiano mesmo que significativas. Assim, recordo que a partir do ano de 2013 e a cada ano seguinte, comecei a reunir as famílias, no decorrer do início do ano letivo, assim como no decorrer dos meses, para conversar com elas sobre as concepções de bebê, de cuidar e educar, a importância do brincar, a relevância da participação, presença e atuação delas na escola, sobre cotidiano das crianças naquela escola de Educação Infantil, entre outras ações na busca por garantir que as famílias se sentissem pertencentes àquele lugar.

Percebi que esses encontros eram importantes, pois fortaleceram os vínculos de confiança, me davam a oportunidade de conhecer um pouco sobre as crianças e possibilitaram o estabelecimento de alguns combinados. Dentre os combinados elejo o da identidade como o mais importante, pois eu percebia que se nós não tivéssemos clareza do que somos corremos o risco de ser o que os outros dizem que somos. Assim, explicava às famílias sobre como eu gostaria de ser chamada, professora Paloma ou Paloma. Informava para cada familiar que eles também seriam chamados pelos seus nomes assim como as crianças. No decorrer dos anos, as famílias e crianças me chamavam pelo nome e eu fazia o mesmo, buscando transformar a cultura do *tia* ou *mãezinha*.

Esses encontros oportunizaram o diálogo sobre os processos de pesquisas dos bebês e outras necessidades que iam surgindo no decorrer do nosso percurso, como também para escutar as famílias sobre o nosso trabalho com as crianças e as ações da escola para que pudéssemos melhorar a cada ano o serviço que era ofertado. Essa lembrança me trouxe a recordação de uma história muito boa que eu sempre gosto de relatar

quando converso com outros(as) professores(as). Em 2016, eu recebi uma turma de bebês composta por 14 (quatorze) meninos e 2 (duas), e isso me deixou bem ansiosa, uma vez que já temos uma definição incorporada de que os meninos sempre são mais ativos e intensos do que as meninas. No primeiro encontro do ano, percebia que as famílias tinham esse mesmo sentimento, principalmente ao perceberem essa especificidade da turma. Ao final desse momento, os pais do Bernardo se aproximam e relatam um pouco sobre a criança e seu interesse por dinossauros, na qual acolho a informação e anoto no meu caderno.

No decorrer do mês de fevereiro, Lírio (nome fictício) chorava bastante durante o momento da entrada e não aceitava o meu contato ou da Fabíola, assistente educacional que trabalhou comigo por mais de 5 (cinco) anos. À medida que as crianças foram se acalmando e reconhecendo aquele espaço como um lugar de respeito, de acolhimento e de brincadeiras, tive a oportunidade de estabelecer vínculos maiores com Lírio. Assim, em uma manhã, quando ele já me viu na porta de entrada da sala, escondeu o rosto no pescoço de sua mãe, Tulipa (nome fictício). Quando nos encontramos eu e sua mãe nos abaixamos e conversei um pouco com os dois sobre como tinha sido o dia anterior, de repente Lírio se vira e fica me olhando, depois ele percebe que algo dentro do bolso frontal do meu macacão faz um barulho estranho, então ele se aproxima e coloca a mão dentro do bolso e de lá sai um dinossauro verde. Lírio sorri e aceita o convite de entrar. Por alguns dias, essa brincadeira perpétua, mas agora o dinossauro não está escondido, tem dias que sua cauda aparece, outros dias a cabeça e outros dias o dinossauro se escondia em algum lugar da sala deixando a mostra só uma parte do seu corpo. Essa relação construída, tendo o dinossauro verde como um elemento de interação e brincadeira, possibilitou que Lírio aceitasse as investidas e processualmente se sentisse pertencente ao novo grupo.

Para Alfredo Hoyuelos (2021, p. 327), “[...] a humanidade demorou muito tempo para reconhecer a infância como independente do adulto e custou ainda mais para começar a reconhecer seus direitos”. A escola Diana, na cidade de Reggio Emilia, em parceria com crianças, famílias e professores, organizou uma “Carta dos direitos”, em 1990, que fica exposta no corredor de entrada, sendo “[...] um modo cativante de uma escola cumprimentar pais e os professores” (Gandini, 2016, p. 137), bem como os visitantes.

Definição do direito pelas meninas (crianças de 4,11 a 5,7 anos): Nós temos o direito de brincar, mas não somos obrigados; direito de dizer que podemos fazer uma coisa. O prefeito e os italianos decidem sobre os direitos. As crianças escutam os direitos dos pais; as crianças escutam os direitos das crianças; os pais têm que escutar os direitos das crianças. Definição do direito pelos meninos (crianças de 4,11 a 5,10 anos): Os deveres são as coisas que precisamos fazer e os direitos são as coisas que precisamos ter. O direito quer dizer como um pouco de lei. O direito de fazer. É preciso ter direito, se não a pessoa fica mal (Malaguzzi, 2023, p. 12-13).

Os direitos das crianças são algo inegociável que devem ser reconhecidos e legitimados no cotidiano pela sociedade e governantes como um ponto central no projeto educativo. Por isso, é necessário dialogarmos e refletirmos sobre os direitos das crianças, visto que não há direitos mais importantes ou menos importantes. O direito de comer, dormir, trocar as fraldas, de conversar, de se sujar, de vestir-se são direitos que nascem do reconhecimento da criança como cidadã e que deve ter suas necessidades psicológicas, afetivas, emocionais, intelectuais e biológicas atendidas e respeitadas.

Figura 22 - Uma troca de fraldas



(1980) Uma troca de fraldas

Fonte: Livro - Com olhos de criança - 1997.

O pedagogo e desenhista italiano Francesco Tonucci (2003), sob o pseudônimo de Frato, elabora uma série de quadrinhos em que aborda de forma metafórica sobre o cenário das escolas da infância. É interessante observar os quadrinhos, pois são bem similares com a nossa realidade atual, e isso reflete sobre como os profissionais que atuam na educação caminham “*com passos de formiga*¹⁹”, mas é preciso mais vontade, intensidade e impulso para se construir uma pedagogia da descoberta, do maravilhamento, do cuidado e do bem-estar. No ano de 1997, ele elabora uma charge que nos possibilita refletir acerca do momento da troca de fraldas e como esta ação pode ser algo mecanizado e sem qualquer tipo de relação afetiva entre adulto e bebê.

Essa charge simboliza o aligeiramento do cuidado com o bebê, valorizando um currículo em que o vínculo, a relação dialógica, a troca de olhares e a “mão da educadora” (Tardos, 2010) necessita de pouca sensibilidade e atenção aos processos, a técnica já é o suficiente. Tardos (2010,

¹⁹ Letra da música "Assim caminha a humanidade" do compositor Lulu Santos gravada em 1994.

p. 64) ainda enfatiza que “a maneira como a educadora trata a criança transmite para ela muitas informações. Os movimentos ternos e delicados expressam atenção e interesse, ao passo que os gestos bruscos e rápidos são sinais de indiferença, desatenção e trocas de olhares”. A mão da educadora é uma metáfora para pensar sobre a docência com bebês no sentido dessa profissional que acolhe, que cuida e educa e que respeita a dignidade das crianças.

Essas ideias nos encaminham a refletir: Como pensar uma pedagogia para/com bebês e crianças no cotidiano da Educação Infantil? Penso que essa pergunta-eco deve ter sido entoada por entre os docentes nos espaços escolares, formativos e em encontros estaduais e nacionais que dialogavam sobre a Educação Infantil em diversos municípios brasileiros, de maneira que essa voz reverberou, sendo escutada e acolhida pelas pessoas e militantes da Educação Infantil que atuavam no Governo Federal.

Após 10 anos da promulgação da LDB, houve pelo Conselho Nacional de Educação a publicização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (2006), que estabelecem de os Cursos de Pedagogia oferecerem em seus currículos formação teórica e prática para que os docentes pudessem atuar na etapa da Educação Infantil (Brasil, 2006). No entanto, os cursos de graduação, em sua maioria, não se reestruturaram com uma maior agilidade para garantir uma formação adequada e necessária em nível superior para a formação de professores para atuarem na etapa da Educação Infantil.

Assim, no ano de 2010, como uma Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Infantil, o Ministério da Educação (MEC), promoveu a primeira edição do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, em parceria com as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e as Secretarias Municipais de Educação. No ano de 2012, em parceria Universidade Federal do Ceará (UFC), houve a segunda edição, com a oferta de 80 vagas para os professores(as) efetivos das Redes Públicas de Ensino, que atuavam com crianças 0 (zero) a 5 (cinco) anos e 11 (onze) meses. Após o processo seletivo, que consistia em uma prova escrita, fui aprovada com outras colegas professoras de diferentes municípios, para retornarmos à universidade e vivenciarmos, durante 2 (dois) anos, de 2013 a 2015, uma formação continuada que tratava de temas específicos dessa etapa. Para mim, esse percurso formativo foi um divisor de águas ao ampliar os meus conhecimentos e repertórios de autores, livros, pesquisas e tantos outros saberes, transformando completamente a minha prática docente com os bebês.

Acessamos autores que discutiam sobre bebês como a pediatra húngara Emmi Pikler, acerca das pedagogias participativas como a professora Júlia Oliveira-Formosinho e o professor Loris Malaguzzi, estudamos inúmeros conteúdos que abordavam as concepções de criança, infâncias, culturas infantis, literatura infantil, arte, legislações entre tantos outros conteúdos que contribuíram na (re)construção da minha identidade docente, como para a minha reeducação do olhar e do escutar para as criança e famílias.

Compreendo que nós professoras(es) precisamos acreditar que as crianças “são protagonistas poderosas, ativas e competentes do próprio crescimento” (Edwards, 2016, p. 155). Essa imagem de criança impacta diretamente na imagem do(a) professor(a), pois quando este(a) se considera protagonista da sua ação pedagógica, reconhece a competência das crianças e a sua própria competência, assim como o seu papel indissociável de cuidar e educar (Barbosa; Richter, 2010; Paiva, 2022).

Ao final da Especialização, me sentia mais segura e confiante em relação aos conhecimentos teóricos e legislações que davam à arquitetura a etapa da Educação Infantil, ao mesmo tempo que, a minha prática pedagógica ganhava uma identidade mais forte e uma profundidade dialógica e reflexiva com os meus pares e com as famílias, uma vez que compreendi com mais especificidade que a escola é um lugar de vida, onde crianças e adultos podem encontrar as marcas que narram suas histórias.

Os registros do cotidiano, também, ganham mais camadas, tornando visíveis aos pais e comunidade escolar os fragmentos de vida, encontros, pesquisas, passagens do crescimento dos bebês, de maneira que a escrita enfatiza sobre os gostos das crianças, suas brincadeiras, músicas e histórias preferidas, seus gestos e expressões, seus jeitos para dormir, comer e tomar banho assim como os diálogos que emergem do cotidiano, perguntas e inquietações minhas e da Fabíola, assistente da Educação Infantil, que me acompanhou por um longo tempo nessa aventura junto com as crianças. O caderno de registro, também, era permeado de fotografias das crianças que construía uma narrativa visual acerca dos seus percursos de aprendizagem e desenvolvimento.

Essa possibilidade de mudança e transformação da minha prática pedagógica me possibilitou participar como palestrante em diversos eventos organizados tanto pela Rede Municipal de Ensino de Fortaleza quanto das Redes de Ensino de outros municípios entre seminários, fóruns e congressos. Acredito que esses convites surgiram pela militância cotidiana de uma pedagogia leal, recíproca e dialógica para/com bebês crianças que cria rotas de fuga para manter a chama das infâncias acesa. Durante todos esses anos, busquei aprofundar os meus saberes e conhecimentos

para fortalecer a minha prática pedagógica, escutando e respeitando cada bebê, dando valor às suas competências e as suas expressões tão particulares e genuínas.

No período de 2017 a 2019 o CEI Mário Quintana firmou uma parceria formativa com o Núcleo de Desenvolvimento da Criança (NDC/Cap/UFC)²⁰, a partir do Projeto de Extensão “O trabalho de projetos na UUNDC/UFC: contribuindo para a organização do trabalho pedagógico de professores da Educação Infantil do município de Fortaleza” oferecido pelas professoras da unidade Fátima Sabóia e Marcelle Cabral. Essa formação em contexto²¹, com foco na aprendizagem cooperativa, consistia em momentos de leituras e discussões de artigos e capítulos de livros, tendo as práticas pedagógicas vividas tanto no NDC quanto no CEI Mário Quintana como elementos de reflexão e formativos.

A oportunidade de participar desse Projeto de Extensão contribuiu imensamente com o meu processo formativo alargando os saberes e conhecimentos sobre uma pedagogia que acolhe os saberes das crianças e suas famílias, que dá valor aos seus pensamentos e ideias, que planeja, em parceria com crianças e os pares adultos tempos, espaços e materiais, e que entende a docência como um lugar de estudo e reflexão. Esse percurso formativo me possibilitou compreender que uma educação democrática e participativa se faz em grupo, em companhia, pois ninguém conhece, aprende, dialoga e reflete sozinho.

A professora Marcelle Cabral sempre enfatizou o quanto as teorias das crianças sobre o mundo, sobre si e sobre o outro eram respeitadas e acolhidas no cotidiano do NDC. Ela também mencionava que essa ação nem sempre acontecia na maioria dos espaços escolares, visto que “os adultos, naturalmente, são rápidos para descartar ideias, conhecimentos e contribuições da cultura das crianças o tempo todo. [...] não fazemos isso de uma forma cruel [...] relaciona-se com o fato de encararmos os pontos de vista das crianças como naturalmente ingênuas e nossas próprias opiniões como verdadeiras” (Corsaro, 2011, p. 65).

²⁰ O Núcleo de Desenvolvimento da Criança da Universidade Federal do Ceará (NDC/UFC) iniciou suas atividades em 1991 atendendo crianças na faixa etária de 3 a 5 anos e 11 meses de idade. Ao longo de 30 e dois anos de existência como Projeto e Programa de Extensão era chamado de Unidade Universitária Núcleo de Desenvolvimento da Criança (UUNDC/UFC) e após 2022, se torna um Colégio de Aplicação alterando sua nomenclatura para NDC/Cap/UFC.

²¹ Perspectiva de formação centrada na reflexão como processo amplo e fundamentado na ação profissional do professor, que implica saberes, integração de fundamentações e interações com todos os envolvidos, crianças, familiares, comunidade e outros profissionais (Oliveira-Formosinho, 2001).

Percebo que para o educador transformar essa postura não basta apenas ele praticar o “canibalismo teórico” (Freire, 2014) devorando pilhas de livros e conceitos é necessário estudos, reflexões, discussões com os pares, para que o plano das palavras esteja em concordância com o plano das ações. Compreendo que o movimento de mudanças seja complexo e provoque dor, mal-estar e desprazer. Mas, o exercício da transformação exige que exista uma relação profunda e enlaçada da prática com a teoria para que não nos tornemos “um copiadador exemplar da teoria dos outros” (Freire, 2014, p. 53).

No ano de 2018, partindo dos diálogos e discussões que fomentamos dentro do Projeto de Extensão, tive a oportunidade de viver com as crianças um percurso investigativo sobre o mar e os piratas. Neste ano em questão, tive uma turma quase em sua totalidade formada por crianças que completavam 2 (dois) anos em abril e devido ao corte etário de 31/03 as crianças permaneciam no agrupamento de crianças de 1 (um) ano. Ainda destaco que no segundo semestre deste ano, duas pesquisadoras de mestrado e doutorado acompanhavam a minha prática pedagógica com as crianças.

Em meados de setembro Pedro Enzo, filho de uma professora do CEI em que eu trabalhava, trouxe para a escola dobraduras de peixes e em uma conversa, ele me explica que ali eram peixinhos do mar e que o papo deu o peixinho para ele. Outras crianças que estavam juntas na conversa trouxeram mais informações sobre os peixes e o mar. O CEI em que eu trabalhava era próximo da praia e do rio Ceará, então, muitas crianças tinham experiências e relatos sobre e com a água. Essas conversas se prolongaram e nos levaram a pesquisar sobre as ondas, peixes, baleias, tubarões e tartarugas. Essa investigação, atravessada pelos interesses das crianças, nos conduziram à praia do Vila do Mar, e foi assim, que os piratas atravessaram essa pesquisa. Enquanto, estávamos brincando na areia, tomando banho de mar e procurando na água, com o uso de binóculos, os animais que tanto interessavam as crianças, eis que Guilherme grita: “Olha o navio do pirata!”

Ele apontava para o barco com velas que passava lá longe no mar. Eu observei e a Fabíola me disse baixinho que era aquele barco que fazia passeios na praia da Beira Mar. No dia seguinte, Guilherme chega acompanhado de seu pai e me informa que trouxe um mapa do tesouro. Eu observo e percebo ser um encarte de revista e logo pergunto: Onde está escondido o tesouro?

Guilherme olha para o mapa e apontando na direção de uma árvore diz: Bem aqui!

Figura 23 - Foto-ensaio: Docência com os bebês



Fonte: Fotografia autoral.

Durante os todos os dias do mês de dezembro, um novo tempo da rotina foi definido junto com as crianças, o tempo da caça ao tesouro. Assim, após o lanche da tarde, pegávamos as lunetas e como piratas íamos em busca do tesouro escondido no baú da tampa azul. Guilherme, junto com as outras crianças, tentavam encontrar o tesouro, tendo o mapa como guia.

Ainda em 2018, fui convidada para fazer parte do Projeto de Extensão Mirare/UFC, a qual sou membro até a atualidade, que é um projeto coordenado pela professora Dr^a. Silvia Helena Vieira Cruz, sendo composto por um grupo de professoras e gestoras que atuam na creche. O grupo de estudo se reúne nas quarta-feiras, quinzenalmente, para dialogarem e estudarem sobre o contexto da prática com os bebês e as crianças bem pequenas na escola de Educação Infantil e suas especificidades. Vale lembrar que neste mesmo ano, o CEI aderiu ao Programa Ateliê, em que começamos a participar do percurso formativo como também a refletir com o grupo de professores(as) e famílias sobre como poderíamos estabelecer uma cultura do ateliê na escola. Esse movimento foi bem bacana, pois para além das formações organizadas pela SME, estudávamos sobre as linguagens expressivas, sobre a história da arte na educação e pensávamos sobre como a dimensão estética poderia atravessar as propostas e os espaços para as crianças.

Durante esses anos na escola, junto com as crianças e a minha parceira Fabíola, tive a oportunidade de aprender sobre respeito, atenção e cuidado, de trocar saberes e experiências com as colegas de profissão, com as famílias e os outros profissionais e pude viver muitas aventuras com as crianças quando saímos a pé pelo bairro para irmos na pracinha brincar, andar de motoca na calçada do CEI, jogar futebol no terreno do outro lado da rua, procurar pelo lobo mau que morava atrás das árvores, brincar de escorregar em caixas de papelão pela rampa da escola, visitar uma vez por ano o espaço da brinquedoteca na UFC, assistir peças infantis no teatro, escutar histórias embaixo do pé de acerola, entre tantas outras experiências que me atravessaram profundamente. As crianças, a Fabíola e as parcerias com as colegas de trabalho em alguns percursos investigativos me formaram e me possibilitaram constituir a professora de Educação Infantil que sou hoje.

Em 2020, completei 10 anos de serviço público em que estive atuando em sala com bebês. Mas, foi durante um encontro formativo do grupo de pesquisa Dialogicidade, Formação e Narrativas (DIAFHNA), com a professora Dr^a. Luciane Goldberg, que lembrei de um momento no começo da docência quando uma colega de trabalho me disse: “- Quero ver todo esse seu entusiasmo daqui a 10 (dez) anos”. Assim, chegando aos 10 anos de docência decidi marcar a minha pele com a célebre frase do Loris Malaguzzi “nada sem alegria”. É impossível pensar uma docência com crianças na escola da infância sem alegria, sem entusiasmo, sem paixão, sem perguntas, sem sentido, sem reflexões. “Um lugar que se declara sem alegria não apenas não se pode educar ou formar, mas também não vale a pena viver” (Hoyuelos, 2020, p. 48).

No ano de 2021, fui convidada para fazer parte da Célula de Desenvolvimento Curricular da Educação Infantil, na Coordenadoria de Educação Infantil (COEI), na Secretaria Municipal da Educação (SME), com o intuito de pensarmos sobre o currículo da Educação Infantil de Fortaleza assim como elaborar, implementar e acompanhar documentos, ações e diretrizes que norteiam o trabalho pedagógico nas unidades escolares com foco na garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Após uma década em sala com as crianças aceitei um convite para viver algo novo.

Nesses 4 (quatro) anos atuando na gestão, tive a oportunidade de elaborar, acompanhar e participar de inúmeros programas e projetos da Política Municipal de Educação Infantil, como também colaborar nas ações formativas de professores e gestores, realizar eventos, entre outras atividades estabelecidas pela coordenadoria. É inimaginável todo o aprendizado e lutas diárias em prol de uma Educação Infantil de qualidade. Diante de tudo o que foi vivido, destaco a implantação dos “pátios naturalizados” nas unidades escolares de Educação Infantil, que teve início em 2023, como uma das políticas públicas mais expressivas e de grande relevância social e planetária da atual gestão (2020-2024).

Os pátios naturalizados são áreas verdes ao ar livre dentro das unidades escolares que favorecem o contato de crianças e adultos com a natureza. Esses espaços planejados por arquitetos e estudantes de arquitetura, a partir da escuta de crianças e docentes, tem o intuito de criar paisagens naturais para interagir e brincar com e na natureza bem como de reduzir gradualmente os brinquedos e materiais de plástico que não trazem benefícios nem para o meio ambiente nem para as crianças.

Essa ideia dos “pátios naturalizados” não é algo novo e nem inédito, visto que é uma política que já existe em muitos países e em alguns municípios brasileiros, mas que são chamados de Parque Naturalizados. Assim, “os parques naturalizados são espaços ao ar livre, desenvolvidos principalmente a partir de elementos naturais, repletos de possibilidades de interação, exploração e criação, que incentivam o brincar livre, a convivência, o vínculo com o espaço público, com a natureza e o prazer de estar a céu aberto. São espaços que também contribuem para a regeneração das áreas verdes e seus serviços ambientais” (Barros, 2022, p. 23).

Esse movimento surge logo após a Segunda Guerra Mundial, principalmente nas cidades europeias que se encontravam sem qualquer tipo de brinquedo ou material que não fossem destroços ou entulhos. Ao longo dos anos, percebeu-se que os parques naturalizados, além de fortalecer

o convívio das crianças com a natureza, possibilitam um tempo maior de criação e exploração ao ar livre, estabelecendo um senso de pertencimento dos parques ao território e de encontros entre as crianças, as famílias e a comunidade do entorno (Barros, 2022).

Esse movimento alimentou e reverberou ainda mais dentro de mim essa relação com a natureza e com a terra. Gadotti (2000, p. 79) enfatiza que ter uma consciência ecológica depende de “ser ecologicamente alfabetizado”. Nós, adultos, não vivenciamos nos currículos da Educação Básica um componente educativo sobre a conservação e preservação da natureza, mas o documento das DCNEI, em seu artigo 9º, inciso X, ressalta que devem ser garantidas experiências que “[...] promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais” (Brasil, 2009).

Considero que participar desde o início da elaboração de escritas, diálogos, formações e da implantação dos pátios nas unidades escolares, contribuindo com reflexões e discussões desde o início do projeto, provocou em mim um movimento em defesa do mundo natural e de seus habitantes. Parece algo utópico e distante da nossa realidade, mas estamos vivenciando um momento inexpressivo e incalculável de destruição das florestas e matas, a poluição dos rios e mares e uma aniquilação ambiental desenfreada que ameaça toda a biodiversidade da Terra, por isso que é urgente pensarmos em políticas públicas que minimizem os efeitos catastróficos dessa devastação da natureza.

4.4. Pedagogia, arte e cultura: linhas que se cruzam em diálogo

“Um dia num campo de ovelhas
Vi um homem de verdes orelhas
Ele era bem velho, bastante idade tinha
Só sua orelha ficará verdinha
Sentei-me então a seu lado
A fim de ver melhor, com cuidado
Senhor, desculpe minha ousadia, mas na sua idade de uma orelha tão verde, qual a utilidade?
Ele me disse, já sou velho, mas veja que coisa linda
De um menininho tenho a orelha ainda
É uma orelha-criança que me ajuda a compreender
O que os grandes não querem mais entender
Ouço a voz de pedras e passarinhos

Nuvens passando, cascatas e riachinhos
Das conversas de crianças, obscuras ao adulto
Compreendendo sem dificuldade o sentido oculto
Foi o que o homem de verdes orelhas
Me disse no campo de ovelhas” (Gianni Rodari, 1982).

Gianni Rodari, com sua visão única de educação, imaginação e criatividade, nos convida a refletir sobre o exercício da docência. É preciso termos orelhas verdes para reconhecermos o potencial transformador das crianças e a capacidade delas de se reinventar constantemente. Para se constituir nesse educador sensível e acolhedor é imprescindível abandonarmos a concepção de educação autoritária, passiva, homogeneizante e mecânica para voltarmos a nos sentirmos vivos. “Estar vivo é estar permanentemente em conflito, produzindo dúvidas e certezas sempre questionáveis” (Freire, 2014, p. 34).

Hoje percebo, após muitas leituras, discussões, formações e trocas entre pesquisadores e estudiosos que a Pedagogia não é suficiente por si só, ela precisa de outras ciências, da arte, da cultura e das relações para possibilitar que as crianças sejam autônomas, inventivas, criativas e que habitem os múltiplos contextos propostos na escola que oferecem inúmeras possibilidades de aprendizagem. Quando Malaguzzi insere nas escolas da infância a ideia do Ateliê, ele tem a intenção de aproximar as crianças das linguagens expressivas, da cultura, da beleza, do tempo, alimentando e criando uma relação de encontro recíproca entre crianças e professores por meio das experiências. Entendo o Ateliê como um cupim invisível que aos poucos vai abrindo frestas por dentro do nosso corpo, possibilitando a passagem de ideias, de fagulhas de desejos e de pensamentos.

Em 2018, houve uma pequena expansão e o CEI Mário Quintana, onde eu estava como professora do agrupamento de Infantil 1, aderiu ao Programa Ateliê, onde tivemos a oportunidade de vivenciar algumas experiências culturais e artísticas, assim como acessamos diversas leituras e autores que tratavam acerca da temática da arte na Educação Infantil, da concepção de ateliê reggiano e do conceito de dimensão estética. Dentre as ações, apreciava os momentos de intercâmbios, que eram visitas nas escolas que aderiram ao Programa, porque ao conhecer outros espaços era possível perceber como as formações, as reflexões e os diálogos reverberavam na comunidade escolar, evidenciando os diferentes modos de fazer pedagogia de cada lugar. Também, era possível perceber que havia lampejos significativos em direção de uma pedagogia que acreditava em uma imagem de criança ativa, competente e que era respeitada nos seus direitos de criação, decisão e participação.

Esse movimento formativo estruturado no Programa desencadeou uma outra maneira de olhar para o mundo, para as pessoas, para o cotidiano na escola, para as relações com os bebês e as crianças, para a organização mais convidativa e bonita dos espaços e materiais, buscando “criar situações pedagógicas que desafiem, ampliem, reafirmem e valorizem os saberes infantis em qualquer campo de conhecimento, inclusive no campo da Arte” (Cunha, 2021, p. 30). Por isso, no processo de escrita da minha narrativa, elejo o Programa Ateliê como um importante elemento que me atravessou, trazendo novas possibilidades de aprofundar e gestar uma relação pedagógica em Arte.

Nesse ponto da escrita percebo que tais evocações constroem um diálogo significativo com a Arte, principalmente quando nos questionamos: Para que serve a arte? Como podemos estabelecer uma relação entre Pedagogia e Arte?

Essa indagação emergia de forma subjetiva quando falávamos em casa em ser dançarina, na escola quando nos diziam que o importante era aprender a ler, escrever e contar e na universidade quando os conceitos, datas, informações e nomes seriam mais importantes no meu fazer docente, ficando a Arte como um mero acessório para compor as capas dos trabalhos das crianças ou para enfeitar as salas de aula com materiais produzidos em EVA ou nas decorações dos eventos escolares festivos. Talvez, pelo fato de não perder de vista essa pergunta, continuei a me aproximar cada vez mais de possíveis respostas.

A professora Ana Angélica no artigo “Arte e pedagogia: além dos territórios demarcados” convidou uma estudante do curso de Pedagogia a “se permitir dar o tempo necessário para olhar e perceber o que a impressionava, o que acontecia enquanto observava as imagens [...]” (Albano, 2010, p. 30). A primeira vez que li esse texto, na disciplina do mestrado de Docência em Arte no Ensino Superior, refleti bastante sobre esse exercício de olhar atentamente, como uma experiência estética, para abrir espaços para a percepção, impressões, sensações, emoções e sentimentos ao observar uma pintura, escultura, as nuvens do céu, os raios de sol por entre as folhagens, o canto dos pássaros, os desenhos das crianças e as suas hipóteses originais sobre o mundo.

Essa ação de um olhar atento para perceber as minúcias, as sutilezas, capturando pequenas delicadezas foi sendo construída à medida que outras pessoas me ajudavam a olhar, a sentir, a escutar, a experimentar, a observar sem o *tic-tac* do *chrónos* e isso de ver com detalhes “só são perceptíveis ao viajante que olha uma paisagem desconhecida pela primeira vez” (Albano, 2010, p. 33).

Comecei a refletir sobre como a arte ocupava um lugar à margem e quando pensávamos sobre essa pergunta as respostas nos projetavam a fortalecer uma ideia de arte como algo banal, sem importância, que não é possível comer, beber, vestir ou sobreviver financeiramente. Conforme ampliava as minhas experiências estéticas-culturais, a partir do que existia no meu entorno, percebia que a arte servia para um outro lugar, para um lugar de desconstrução, de expressão e de liberdade.

A aproximação com os espaços de arte e cultura, me permitiram extrapolar a ideia de que eu não tinha o direito de acessar museus, teatros e tantos outros espaços, principalmente por não me sentir pertencente a estar nesses lugares. Por isso a importância dos docentes, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, assim como as crianças, vivenciarem experiências estéticas-culturais na natureza, em espaços culturais, escutar músicas de diferentes gêneros, apreciar pinturas, fotografias, esculturas, perceber que existem inúmeras tonalidades dentro de uma cor, uma vez que essas são oportunidades de “[...] provocar movimentos para quem sabe, deslocar o olhar, fecundar a imaginação, ampliar repertórios imagéticos, estéticos, culturais e políticos” (Ostetto, 2021, p.483).

A arte tem seu lugar de formação, reflexão e atravessamentos que contribui para a vida pessoal, intelectual e profissional de cada docente. Por isso é preciso que a escola se reinvente, mesmo que em pequenas ações, abrindo espaços para que ações maiores possam emergir. Todavia, a mudança não é decretada: é construída, vivenciada, conquistada com desejo e trabalho (Leite; Ostetto, 2004, p. 16).

Assim como aponta a professora Daniela Diefenthäler (2021, p. 137),

A arte vem ganhando espaço, mas precisa ainda ser pensada com olhares singulares, reflexões acirradas para que não seja apenas o desenvolvimento de técnicas sem contextualizações e estabelecimento de relações. A arte precisa ser vivida, precisa fazer parte dos contextos, das escolhas, da forma de ver e perceber o mundo. Precisamos experimentar a arte. Entender e conhecer nossos processos de criação, para talvez entendermos e compreendermos os processos de criação das crianças.

No que se refere à Arte dentro do Programa Ateliê, era perceptível o quanto a estrutura formativa estava adensada dentro do contexto educativo, oferecendo uma impressão sucinta de um “sobrevoo, mas sem aterrissagem” (Diefenthäler, 2021). Ainda sentia uma inquietação e curiosidade em compreender a Arte não como um acessório da ação pedagógica ou um suspensório de “trabalhinhos” para as crianças, mas como

um elemento que provoca outras sensações, inquietações, possibilidades, ideias e olhares, ampliando a minha capacidade crítica, meu autoconhecimento e amadurecimento.

Desse modo, busquei por formações externas, na escola Ateliê Carambola²² e no Binah - espaço de arte²³, onde outras pessoas pesquisavam e compartilhavam dos mesmos interesses que envolviam a dimensão estética, o ateliê, as pedagogias participativas e o desejo em fortalecer no cotidiano uma pedagogia para/com a infância que respeitasse e valorizasse as crianças. Esses outros acessos formativos e artísticos me ajudaram a refinar o olhar, aguçar a sensibilidade e atentar-se aos detalhes históricos, políticos e sociais anunciados nas obras, espaçando o meu corpo e mente do linear, do concreto, da prontidão e da exatidão.

Diante das inúmeras experiências vividas nesses 2 (dois) espaços formativos, tenho uma memória específica que me traz reflexões e inquietações sempre que me recordo. Na minha primeira visita à Escola Ateliê Carambola em São Paulo, no ano de 2019, para uma formação sobre o grafismo, uma mesa enorme foi organizada com tipos de canetas com diferentes milímetros de espessura de ponta, lápis grafite com variadas numerações, lápis de cor, lápis de cor aquareláveis, giz de cera pastel, giz de cera oleoso, giz grafite para que pudéssemos explorar, desenhar, marcar, registrar em diferentes tipos de suporte ásperos, finos, largos, de diferentes gramaturas, cores e formatos. Eu parei, observei toda aquela imensidão e não sabia o que fazer ou por onde começar, em que fui atravessada por uma enxurrada de pensamentos e, ao mesmo tempo, uma angústia por não conhecer a maioria daqueles materiais e por não saber organizar um espaço com tamanha sedução estética que é “uma dimensão que é sentida mesmo quando falamos, lemos, admiramos uma imagem, encontramos um conceito, ouvimos uma sinfonia” (Hoyuelos, 2020, p.185).

²² Ateliê Carambola é uma escola, localizada no município de São Paulo, que atende crianças a partir de 6 meses até 5 anos, na qual tem um currículo que entrelaça a vida cotidiana, as relações e o brincar como a forma que as crianças descobrem e interpretam o mundo, compreendendo os conteúdos da infância como inaugurais e como forma estrutural o desenvolvimento infantil. Site: <https://www.escolaateliēcarambola.com.br>

²³ Binah espaço de arte é um lugar de invenção, investigação, encontros, imaginação, formação e de experiências com e a partir da arte, organizado por Stela Barbieri e Fernando Vilela com uma equipe de designers, artistas, cineastas e profissionais diversos (educadores, músicos, arquitetos e outros). Site: <https://binahespacodearte.com.br>

Em meio a essas reflexões me questiono sobre como podemos ajudar as crianças a sentirem essa sedução estética no cotidiano? Como podemos criar situações em que as crianças possam descobrir os materiais? Como podemos pensar o Ateliê como espaço de criação e construção do pensamento.

As discussões e reflexões que vivenciei nesses dois espaços formativos me conduziram a outro movimento de olhar, escutar e sentir a vida cotidiana. Pude perceber que estava pisando em uma camada mais profunda do que é ser uma professora pesquisadora-inquieta, à medida que eu escavava a terra úmida e encontrava múltiplas tonalidades de pigmentos que desejam sair da superfície para serem olhadas e apreciadas. Essas inquietações e curiosidade me ajudaram a fazer e pensar diferente sobre a minha própria docência e sobre a Arte.

Quando eu visitava uma exposição, além da apreciação das obras, realizava a leitura dos painéis de entrada para entender a concepção da mostra e como os trabalhos foram produzidos, tentando entender os contextos da época em que foram produzidas as obras. Isso é importante e necessário, pois cria uma relação entre a obra, a ideia, o artista e o espectador, abrindo uma conexão e relação com possíveis ações pedagógicas que poderia planejar, a partir da inspiração das obras, com as crianças. As formações envolviam teoria e experimentação, diálogos e escutas entre os participantes, trocas de saberes e conhecimentos entre pessoas dos diversos lugares do país nos fortalecendo e nos dando esperança, pois percebemos que não estávamos sozinhas nessa militância pelo respeito aos direitos de bebês e crianças.

Em meados do ano de 2022, abriu seleção para a linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem em Artes no Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto Federal do Ceará (PPGARTES/IFCE), e, após incentivo de amigos, decidi me inscrever neste processo seletivo. Em dezembro, saiu o resultado com a minha aprovação, mas eu não poderia imaginar toda a reviravolta criativa, reflexiva e imersiva que seria essa formação acadêmica.

Entrar no Mestrado Profissional em Artes foi como se embrenhar no barro. Foi sentir que não estava pisando em terra firme, que havia texturas distintas, diferentes tonalidades dependendo dos sedimentos da sua composição. A constituição do barro, basicamente, é água e terra, mas as crianças diriam que é lama. Nesse caminhar, eu afundei na matéria, contudo o barro endureceu ao sol. Mas, essa dureza é tão efêmera quanto o tempo, se liquefazendo novamente com a água. Essa propriedade do barro de transitar entre o líquido e o sólido sem perder suas características lhe confere uma interessante particularidade de possibilidades, assim como a Arte. Desse modo, para caminhar no barreiro, lugar onde se extrai o

barro e a argila, com mais facilidade foi necessário diminuir as certezas, abrindo corpo e mente para o inesperado, para o novo, para o estranhamento e para o deslumbramento, entendendo que as escolhas são como apostas que podem nos levar a muitos lugares incríveis ou não. A terra-barro ganha um simbolismo e significado, se tornando uma metáfora muito poética e cheia de boniteza para a constituição da minha narrativa pessoal e profissional e em como eu me relaciono com a Arte.

Considero que o Mestrado em Artes abriu portas e janelas ao extraordinário, arquitetando uma trama que tece a arte, a pesquisa e a ciência, sendo um dos fios condutores desta escrita a produção de tintas à base de solo, geotintas. Esse estudo ambicioso e criativo da terra tintorial me possibilitou desenvolver uma paleta de cores autenticamente nordestina, natural e orgânica, oferecendo uma ferramenta para a valorização e preservação da nossa identidade cultural, regional e biodiversidade. Ao mesmo tempo que tem se tornado um exercício de olhar o mundo de maneira singular e com suas minúcias. A pesquisa em torno das cores e pigmentos produzidos com a terra atravessa o campo do sensível e da beleza, dando forma a paletas vivas, produzidas com elementos naturais que são significativas afetivamente e cognitivamente para a pesquisadora que coleta, organiza e produz as geotintas.

4.5. Ser professora-artista: uma atelierista em formação

“Crianças e artistas têm, ainda que por razões diferentes, o mesmo olhar inédito ao observar o mundo” (Vea Vecchi, 2017).

Estar no Mestrado em Artes me fez entender melhor sobre como a Arte pode ser um lugar de pesquisa, de reflexão, de diálogos, de expressão, de novos percursos para se pensar os contextos da atualidade e entender o passado, de pensamento, de elaboração e de criação. A criatividade é um “potencial inerente ao homem, e a realização desse potencial uma de suas necessidades” (Ostrower, 1977, p. 05), de modo que esse elevado potencial motivou a humanidade a realizar descobertas incríveis, trazendo benefícios e malefícios. Compreendo que esse processo de criação não é exclusivo à Arte, uma vez que é uma condição humana que reside no desejo de criar e inventar. “A criatividade é revolucionária, pode desestabilizar muitas coisas, é perigosa, ou, pelo menos, pode ser para uma ordem social distante da democracia ou para aquela que não deseje realmente se inovar” (Vecchi, 2017, p. 183).

No decorrer desta escrita surgiram inúmeras questões que necessitam de caminhos e respostas criativas e autorais, então, me vi como uma arqueóloga investigando as pistas e escavando minuciosamente o terreno. Essas pistas me levaram a descobertas incríveis, refinando e ampliando o meu repertório leitor, imagético, auditivo, sensorial, a partir das experiências e encontros vividos em diferentes lugares e com diferentes pessoas. Veia Vecchi (2017, p. 184) salienta que a nossa mente é como “um caleidoscópio que pode produzir coisas novas” quanto mais alimentamos esse caleidoscópio com ricas e profundas experiências “e não só com informações superficiais, mais será capaz de fazer combinações”. Essa reflexão é imprescindível para pensarmos sobre a necessidade de incrementarmos o maior número possível de experiências ricas, profundas, interessantes, inovadoras e inquietantes, buscando ampliar e complexificar os nossos caleidoscópios.

Todo esse contexto de investigação da minha pesquisa, da ampliação dos meus saberes e conhecimentos em relação a Arte durante as disciplinas e do convívio com tantos colegas artistas, me senti instigada a ir cada vez mais além por entre os movimentos circulares e de desdobramentos da Arte e da Pedagogia na busca por construir um pensamento entre essas duas áreas do conhecimento que deixem rastros em nós, produzindo uma relação íntima e entrelaçada.

Por anos, eu e as professoras com as quais trabalhei aprendemos parcialmente a *desaprender*. Isto é, aprendemos a modificar a parte dos esquemas mentais aprendidos anteriormente por cada um de nós, no interior das próprias formações culturais, e a escutar reflexões e experiências até muito diferentes ou distantes do nosso modo de pensar (Vecchi, 2017, p. 171, grifo da autora).

Nesse sentido, as abordagens participativas são convites inestimáveis para o verbo desaprender. Desaprender o silêncio; desaprender a autoridade; desaprender a tristeza; desaprender a inflexibilidade; desaprender a anestesia; desaprender a mesmice; desaprender o cânone; desaprender a normalidade; desaprender o rígido e rotineiro; desaprender a mediocridade, para aprendermos que educação se arquiteta sobre um território fértil e inovador das boas relações, do diálogo, da escuta, dos direitos, do respeito, do maravilhamento e da alegria. Por isso, “uma escola que existe é uma escola que prepara o que não existe, o que deve aparecer, o que se pensa. Uma escola que não arrisca, que não faz um prognóstico, que não brinca no Sisal, é uma escola miserável, até porque tem um consumo indescritível, talvez, e nunca medido dos traços que deixam a morte em seu próprio terreno” (Hoyuelos, 2020, p. 239).

Em 2023, surgiu uma oportunidade de viajar até a cidade de Reggio Emilia, situada ao norte da Itália na região da Emilia-Romagna, durante 20 dias no mês de maio, para vivenciar uma imersão de aprofundamento nas escolas, na história e na cultura desse lugar. Essa viagem me possibilitou aprendizados, encontros, amizades, trocas, afetos e boas reflexões. Além disso, se faz oportuno dar valor ao legado pedagógico deixado pelo professor Loris Malaguzzi, tanto para todos que moram na cidade, especialmente as crianças, como também aos estrangeiros, que como eu, chegam todos os dias nesse lugar, não como um extrativismo, mas com uma vontade pulsante de aprender um pouco mais sobre as linguagens expressivas, sobre a história, sobre a cultura, sobre o ateliê, sobre a documentação pedagógica, ampliando as lentes para transver o meu próprio entorno social, histórico e educacional.

Na primavera do dia 14 de maio de 2023, o trem, em que subi na estação de Milão, chegou à Reggio Emilia. Senti uma grande emoção ao descer naquele espaço que tinha cheiro de mato verde e um alto falante informando os próximos horários de trens e paradas. Eu parei por alguns instantes e me veio à memória os livros que li, as lives que assisti no *YouTube* com os professores italianos, as discussões no Mirare sobre a abordagem reggiana, o sonho que por muito tempo alimentei de um dia conhecer esse lugar que tanto nos inspira e nos motiva a pensar uma educação respeitosa e que honra as crianças.

Saí da estação e caminhei devagarinho por uns 40 (quarenta) minutos pelas ruas da cidade até chegar à hospedagem. Logo após essa caminhada de apreciação pelo centro histórico, decidi visitar a emblemática *Piazza San Prospero* ou como chamamos de praça dos leões. Quando cheguei à praça estava em processo de reforma, mas consegui dar a volta por entre os tapumes e lá estavam os leões de pedra guardando o lugar. Bem na frente às estátuas têm uma igreja antiga que é a Basílica de San Prospero, padroeiro da cidade.

Já estava anoitecendo e era possível ver muitas crianças habitando a praça e enchendo o lugar com risos e gritos. Decido fechar o meu passeio na *Piazza Martiri* que tem muitas árvores e onde fica situado o *Palazzo dei Musei*, que tem uma coleção de arte, arqueologia e diversos animais empalhados, porém, durante a visita, não consegui ir para essa sessão, pois eu consegui “escutar o som dos animais” e isso me impactou profundamente. No lado de fora do antiquário existe uma obra de um grande pavão, mas à medida que me aproximava percebia que o pavão era composto de pequenas fotografias que foram doadas pelos moradores da cidade de Reggio criando um foto-mosaico. Quando me aproximo,

observo as imagens até onde meus olhos podem alcançar e numa delas enxergo o Papa João Paulo II na sacada de uma janela acenando. Cada vez mais me sentia emocionada e cheia de vibração por estar nessa cidade.

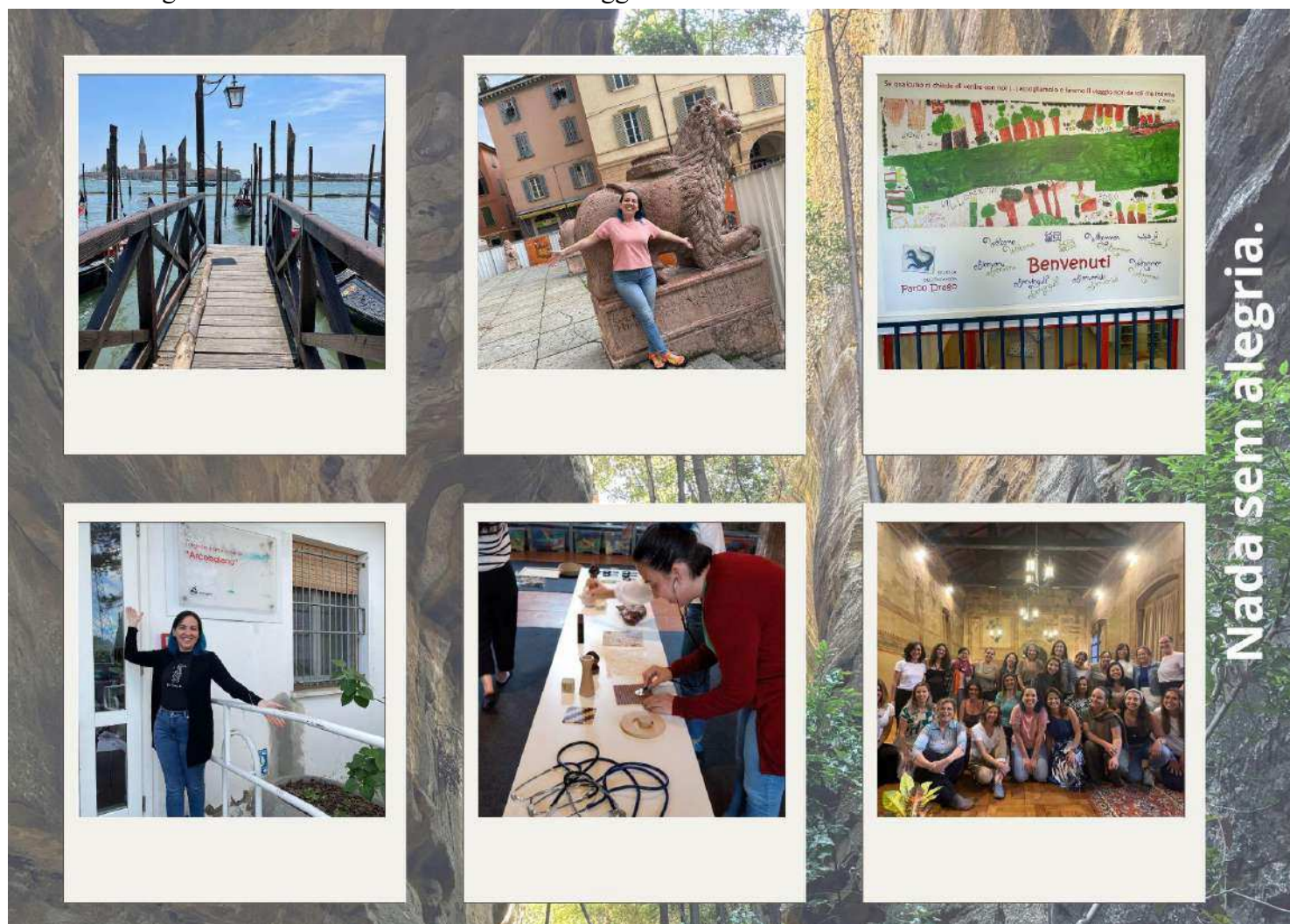
Essa viagem cultural e formativa foi organizada pela Escola Ateliê Carambola, que tinha como objetivo aprofundar os conceitos em torno da abordagem reggiana, a visita a espaços culturais e museus, visitas a escolas tanto na cidade de Reggio como em outras cidades vizinhas que adotam essa abordagem, visita e imersão no ateliê do Remida-Bolonha bem como diálogos formativos com professoras, atelieristas e pedagogistas. Tive a oportunidade de conhecer nesse percurso Mara Davoli, Illaria Mussini, Gino Ferri e Mônica Guerra grandes referências que produziram textos e livros que estudei em companhia no grupo Mirare.

Antes da viagem, foram organizados dois encontros virtuais para apresentações das participantes, do percurso formativo e para um diálogo sobre as abordagens participativas com enfoque em Reggio, Pistoia e Módena. Havia pessoas de várias regiões do Brasil sendo um grupo quase em sua totalidade formado por pedagogas e uma arquiteta. Chegar à cidade de Reggio Emilia foi uma experiência única e de muito maravilhamento que ainda segue em processo de decantar por todo o meu corpo o que foi aprendido e as reflexões. As visitas nas escolas e em espaços culturais eram mediadas pela professora Josiane Pareja, diretora da Escola Ateliê Carambola e pela professora Sariane Pecoits. Após as visitas havia um momento de diálogo entre o nosso grupo e as professoras ou atelieristas que trabalhavam nas escolas visitadas, esses momentos aconteciam ao ar livre ou no espaço da escola chamado de *piazza* (praças).

No entanto, durante as visitas comecei a perceber que existiam algumas que buscavam ao máximo fotografar cada espaço, os materiais, os livros e as documentações que estavam nas pastas e nas paredes da sala e corredores, assim como não se interessavam nos diálogos ao final da visita. Essas eram as pessoas-extratvistas que foram à cidade de Reggio, não para se inspirar ou para ampliar os saberes ou para compreender sobre a abordagem projetual²⁴, mas para extrair os recursos e ideias.

²⁴ A abordagem projetual é um exemplo de busca permanente por modos de ser, estar com as crianças e suas famílias que se baseiam em princípios éticos, estéticos políticos, a partir de uma concepção de humanidade, sociedade sujeito que se atualiza - sem deixar de reconhecer a importância do processo social e histórico vivido (Martini et al, 2020).

Figura 24 - Foto-ensaio: Viagem formativa e cultura a cidade de Reggio Emilia - Itália



Fonte: Fotografia autoral.

Walter Benjamin nos alerta sobre a,

Pobreza de experiência: não se deve imaginar que os homens aspirem a novas experiências. Não, eles aspiram a libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza externa e interna, que algo de decente possa resultar disso. Nem sempre eles são ignorantes ou inexperientes. Muitas vezes, podemos afirmar o oposto: eles "devoraram" tudo, a "cultura" e os "homens", e ficaram saciados e exaustos. [...] Ao cansaço segue-se o sonho, e não é raro que o sonho compense a tristeza e o desânimo do dia, realizando a existência inteiramente simples e absolutamente grandiosa que não pode ser realizada durante o dia, por falta de forças (Benjamin, 1987, p.118-119).

Esse trecho retrata o quanto nós estamos presos em ações mecanizadas, burocráticas, de consumo e reprodução, sem sermos atravessados pela experiência. Em algum momento esquecemos de observar o lugar por onde passamos, as pessoas com as quais conversamos e deixamos de experimentar os aromas, as cores, os sabores, os diálogos, os afetos manifestados nos diferentes lugares. Vivemos em um sistema técnico, mecânico e na velocidade de uma captura de tela que nos conduz a nos contentarmos com o pouco, pensarmos pouco e construirmos pouco, sem refletirmos sobre o que foi visto e feito, sem tirar disso experiência, vivendo apenas de reprodução.

A professora Ana Angélica Albano (2010, p. 37) destaca que “[...] no Ocidente, perdemos a capacidade de contemplação, porque achamos que, enquanto contemplamos, não estamos realizando nada. O processo de criação, seja de criação intelectual, seja de criação artística, requer tempo, assim como observar a si mesmo, confrontar a si mesmo, observar as coisas, contemplar”.

Concordo com Albano porque ela faz uma crítica sobre o quanto as pessoas não estão interessadas no processo, na contemplação, na reflexão e na criação, mas visam a antropofagia²⁵ da cultura, dos meios e materiais de outros lugares. Assim, em um dado momento me senti na “Disney dos(as) professores(as) de Educação Infantil”. Essa é uma metáfora que nos mostra a própria realidade, além de ser uma crítica que faço

²⁵ O conceito de antropofagia foi uma das correntes da vanguarda modernista e tem seu embrião ainda na proposta trabalhada no Manifesto Pau-Brasil (1924), de Oswald de Andrade, na qual o autor expressa que a cultura brasileira é original e criativa e deve ser exportada, em contraponto aos conceitos de que apenas a cultura europeia era sofisticada. No entanto, a ideia de um movimento antropofágico propriamente dito nasceu quando Tarsila do Amaral presenteou seu então marido, Oswald, com o quadro *Abaporu* (1928). O escritor, após contemplar a obra ao lado do escritor Raul Bopp, desenvolveu o conceito e nomeou o quadro. *Abaporu* significa "antropófago" em tupi-guarani, ou seja, homem que come". Site: Escola de teatro - SP - <https://www.spescoladeteatro.org.br>

a todos que visitam a cidade de Reggio com o desejo da apropriação, uma vez que é impossível carregar em fotografias e nas malas as ideias, os pensamentos, os processos, as histórias e os conceitos que arquitetaram a abordagem educativa.

A abordagem reggiana surge após uma ideia revolucionária de uma escola dedicada às crianças, construída tijolo por tijolo pelas famílias no pós-guerra e que “não pertencia precisamente aos esquemas nem às filosofias convencionais” (Malaguzzi, 1998, p. 50). O entusiasmo e a competência do professor Loris Malaguzzi contagiaram seus colaboradores, crianças e famílias pelo germe da invenção e da criação que transformaram a história de uma cidade assim como a própria realidade. “Uma ideia revolucionária, difícil de assimilar pelos esquemas didáticos e pedagógicos reducionistas de um professor” (Hoyuelos, 2023, p. 55) ou de um sistema tradicional. É por isso, que em qualquer outro lugar do mundo jamais se poderá reproduzir a abordagem de Reggio ou qualquer outra abordagem pedagógica. Para mim, Reggio se tornou uma cidade-mundo, onde cabem infinitos mundos e sonhos.

Durante esse percurso formativo, pude legitimar a veracidade do que está escrito nos livros de forma concreta e visível. Esse vislumbre inicial logo foi tomado por um grande respeito, devido a todo contexto histórico, cultural e social daquele lugar e por algumas inquietações que invadiam a minha mente sobre como se inspirar na abordagem, sem perder de vista o nosso cenário histórico, social, cultural e político brasileiro assim como as múltiplas realidades das escolas. Durante esse intercâmbio, além das visitas às escolas, tivemos a oportunidade de conhecer alguns lugares artísticos e culturais dentre eles a exposição do artista francês Hervé Tullet e do argentino Leandro Erlich e o *Museo dei Bambini* (MUBA), em Milão, que é um espaço interativo de imaginação e criação para as crianças.

Nesse lugar que é coordenado pela professora Monica Guerra, a atual diretora da revista *Bambini*²⁶, professora no curso de Pedagogia da Universidade de Milão-Bicocca e presidente da associação cultural *Bambini e Natura*, pudemos experimentar diversos materiais naturais aliados às tecnologias, construir utilizando materiais de largo alcance e explorar todo o espaço. A professora Monica buscou construir um diálogo

²⁶ A *Bambini* tem uma história rica que remonta a 1976, quando foi criada a publicação "Zerosei" sob a direção de Loris Malaguzzi. Desde então, a revista tem se destacado na promoção da educação infantil, reunindo vozes de educadores e pesquisadores e publicando experiências que refletem a prática pedagógica de qualidade. Site: <https://dialogosembalados.com.br/>

formativo com os docentes para pensar a escola como um laboratório ecológico, assim durante essa imersão conversamos sobre a relação da criança com a natureza assim como a relação da escola com a natureza.

Para Josso (2004, p. 64) “momentos ou acontecimentos charneira são aqueles que representam uma passagem entre duas etapas da vida, um “divisor de águas”, poderíamos dizer. Charneira é uma dobradiça, algo que, portanto, faz o papel de uma articulação. Esse termo é utilizado tanto nas obras francesas quanto portuguesas sobre as histórias de vida, para designar os acontecimentos que separam, dividem e articulam as etapas da vida”. Esse momento “charneira”, como fala Josso, aconteceu ainda em 2023, quando decidi participar da formação internacional de atelierista, ofertada pela Escola Ateliê Carambola, em parceria com uma cooperativa italiana da cidade de Reggio Emilia.

O meu companheiro Felipe foi quem mais me apoiou, tanto financeiramente, quanto em incentivos para viver essa experiência. No decorrer de 1 (um) ano e 3 (três) meses participei de formações teóricas e práticas com artistas-docentes brasileiros e atelieristas italianos. Éramos um grupo composto de 25 (vinte e cinco) pessoas entre pedagogos(as), professores(as) de arte e artistas que tínhamos a intenção de nos tornarmos “profissionais do maravilhamento” (Vecchi, 2017, p. 171).

Esse processo formativo, também, tinha a intenção de tornar visível para os atelieristas em formação a qualidade da abordagem educacional reggiana, tendo em conta o percurso histórico da “metáfora das cem linguagens”, que faz parte da vida cotidiana das crianças e adultos desse lugar. Ainda, é perceptível, o quanto a cultura de formação artística e pedagógica para docentes é imprescindível e fundamental para essa filosofia. Por isso, a erupção do Ateliê criou uma relação entre Pedagogia e Arte dando vida à experiência educativa que faz parte da vida cotidiana da escola que coloca em diálogo 2 (dois) campos tão diferentes.

Quanto mais acesso os conhecimentos com o intuito de sustentar a minha prática, mais percebo a necessidade de aprofundamento reflexivo e dialógico com os meus pares e com outras pessoas com formações diferentes, como artistas e arquitetos. Pineau (2010) compreende que essa necessidade de formar-se emerge à medida que o docente toma consciência do seu lugar na sociedade ao compreender que educação é uma prática social que atravessa toda a vida humana e de ser um ator em permanente inquietação e interrogação. Assim, “a autoformação parece ser a expressão de um processo de antropogênese que extravasa as estratificações sociais e educativas tradicionais” (Pineau 2010, p. 92).

A formação estava organizada em 3 (três) módulos. O primeiro módulo aconteceu de junho a dezembro de 2023, na Escola Ateliê Carambola em São Paulo, na qual os encontros eram mensais. Nesse período, estudamos sobre a prática docente, tanto no contexto brasileiro quanto italiano, na relação com a figura do atelierista. Nos encontros virtuais, que aconteciam duas vezes no mês, estudávamos acerca das linguagens expressivas gráfico-pictórica, argila e luz, sobre fotografia com atelieristas italianos e brasileiros, na qual discutimos sobre o desenvolvimento das diferentes linguagens e a criatividade nas creches e pré-escolas, interligando fortemente a teoria e a prática. Por fim, em cada encontro presencial, além dos momentos formativos práticos, havia imersões em espaços culturais, artísticos e naturais.

Dessas imersões a que mais me marcou foi quando visitamos o Museu de Arte de São Paulo (MASP) com a museóloga Carol Matos. Ao chegarmos no espaço, ela conversou um pouco sobre como surgiram os retratos e os autorretratos, trazendo um pouco sobre a história da arte. Em seguida, ela havia selecionado algumas obras para apreciação e para uma breve historização do período em que a mesma tinha sido produzida. Todavia, a Carol organizou uma abordagem entre o divertido e o sério, uma vez que antes de falar sobre a obra ela informava o signo, a idade, a estatura física, alguma fofoca, um segredo e, essas características, atravessam a obra seja nas pinceladas, nas tonalidades utilizadas, nas marcas. Era interessante estar no museu, observando pinturas e esculturas, e aprofundando os conhecimentos históricos, culturais e sociais que compõem e dão expressão à obra. “Dessa forma, construía-se um campo comum para discussão e ampliação de repertórios, além do convite ao encontro com a arte” (Leite; Ostetto, 2004, p. 16). Essas imersões ampliam e potencializam a capacidade criativa estética e expressiva em mim, ao mesmo tempo que alimentava um senso de pertencimento e desejo pelo cuidado e conservação desse patrimônio.

Essa forma de viver e experienciar o ateliê me possibilitou compreendê-lo como um lugar difuso, como um lugar de beleza e estética, de experimentação e para acompanhar as crianças em suas curiosidades de experimentar. Por isso, o(a) atelierista precisa ser um(a) curioso(a), um(a) pesquisador(a), um(a) criador(a) que busca muitas referências em arte, em materiais, em artistas e curadores para pensar com os (as) docentes sobre como podemos ajudar as crianças a fazer e pensar de modos diferentes.

Outro ponto interessante que aconteceu nesse percurso inicial foi com relação a concepção do alfabeto e da gramática das linguagens expressivas. Veia Vecchi enfatiza que “documentar a gramática dos materiais de vista das crianças: a gramática da argila, do papel, do desenho gráfico, entendendo algumas formas-base recorrentes que as crianças produziam com esses materiais” (Vecchi, 2017, p. 185). Se existe uma

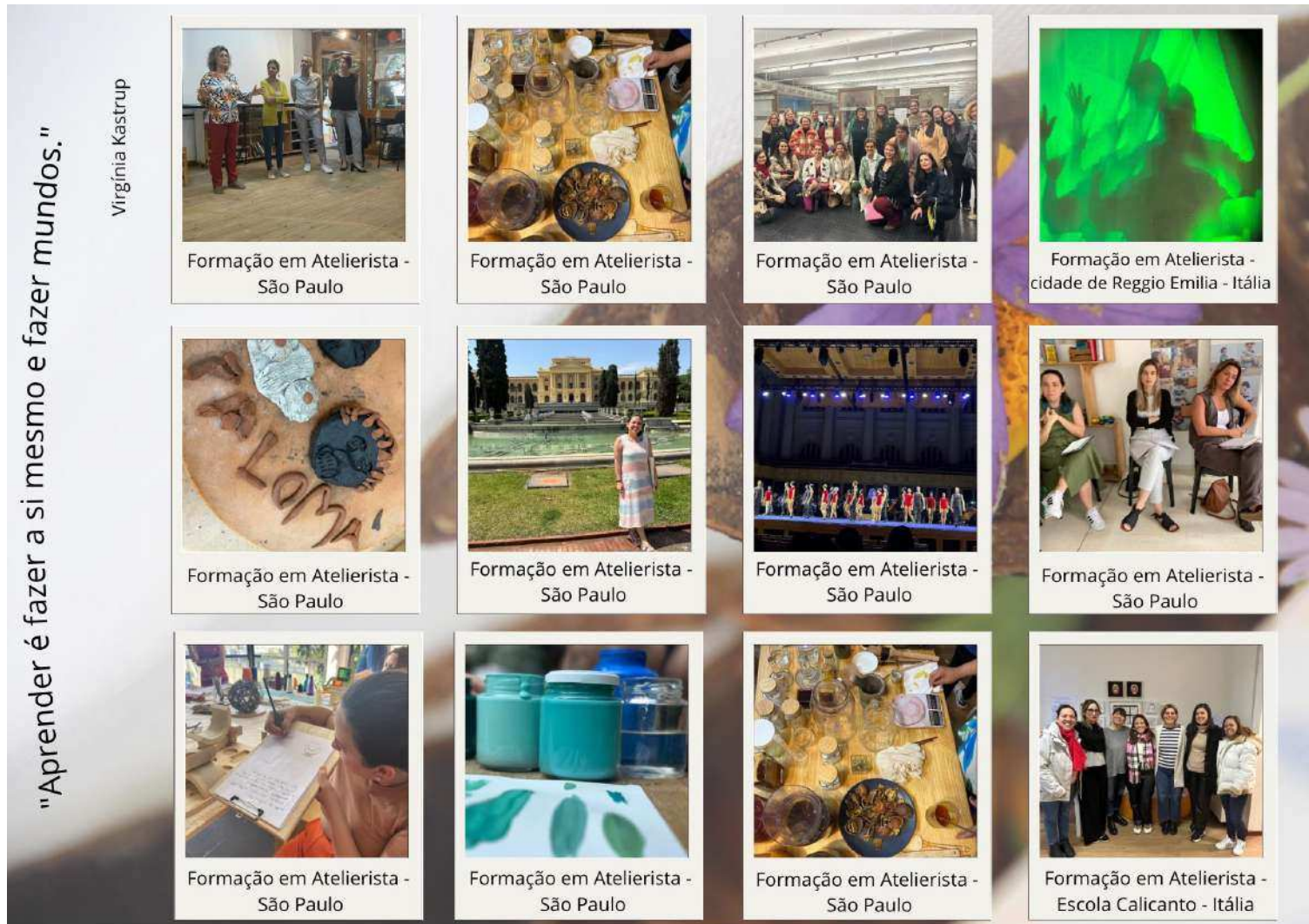
gramática deve ter um alfabeto que ainda segundo Vecchi é composto pelos “[...] gestos, as formas e os imaginários das crianças” ativando um “relançamento didático” que era “mais fácil para professores e atelierista utilizarem essas formas de base para propostas interessantes: as argilas (cobrinhas, bolinhas, pequenas formas curvas, espirais...)” (ibidem, p. 185).

Quando começamos a dialogar sobre a gramática e o alfabeto das linguagens expressivas foi bastante complexo, pois não um era conceito que fazia parte da nossa realidade. Esse diálogo permitiu a compreensão de que o alfabeto composto por cobrinhas, bolinhas, por exemplo, ao encontrar os gestos, as emoções e a imaginação das crianças, produzem uma gramática. Cada linguagem expressiva possui uma gramática, onde é no Ateliê que acontece o encontro da dimensão estética com as linguagens poéticas que “compreende todas as linguagens artísticas” (Vecchi, 2017, p. 35).

Por isso, que não existe uma linguagem mais importante que outra, uma vez que todas dão às crianças a oportunidade de se expressar. O Ateliê é “capaz de fornecer riquezas de possibilidades combinatórias e criativas entre as linguagens (simbólicas)” (Edwards, Gandini, Forman, 2016, p.79) e as inteligências das crianças. Malaguzzi falava da impertinência do Ateliê, portanto, fora dos esquemas pré-definidos e rígidos, sendo capaz de voar para além das fronteiras ao entrelaçar a teoria com a prática. Ele, também, compreendia que cada criança chega ao conhecimento por percursos diferentes, utilizando múltiplas linguagens, por isso, que as linguagens poéticas presentes no Ateliê fazem parte da natureza das crianças. Essa cultura entrou em diálogo com a cultura dos professores, possibilitando outros modos de organizar e projetar experiências com as crianças. É de responsabilidade dos adultos criar contextos inteligentes e refletir sobre o porquê estamos organizando essa proposta, tendo consciência sobre os objetivos, as possibilidades e o que queremos para/com as crianças, deixando a porta aberta para o imprevisível e o inédito.

O módulo 2, que aconteceu de 22 a 26 de janeiro de 2024, na Itália, foi um percurso formativo e imersivo, em que dividiram o grupo maior em subgrupos de 4 pessoas. Todos os dias, eu, Ana Clara, Priscila e Fabiana íamos para a escola Calicanto, que atende crianças de 6 (seis) meses a 5 (cinco) anos, onde nos reunimos com a atelierista Mirta Tagliati. Entrávamos às 9h e saímos às 16h Antes de iniciar o dia, ela nos contava sobre a proposta que ela tinha planejado, a sua intenção e qual a relação com o que as crianças estavam investigando em sala. Quando entramos no ateliê ajudávamos na organização do espaço e materiais e, logo após as crianças eram convidadas para irem ao Ateliê.

Figura 25 - Foto-ensaio: Ser uma professora-artista



Fonte: Fotografia autoral.

Figura 26 - Foto-ensaio: O primeiro dia de estágio na escola Calicanto



Fonte: Fotografia autoral.

Durante todo esse percurso trabalhamos com o mesmo grupo de crianças Frederico (5 anos e 6 meses), Léo (5 anos) e Cloe (4 anos e 6 meses). No primeiro dia, foi organizado na mesa alguns materiais em formato circular, papéis, canetas pretas, pincéis e tintas. Mirta acolhe as crianças, realiza a consigna²⁷ e questiona o grupo sobre os materiais: De que material é feito este objeto? Qual o seu uso? O que podemos fazer com eles?

Mirta: De que é feito este material?

Federico: Diversos ... tem plástico e metal.

Léo: Eles têm grandezas, durezas e tamanhos diferentes. (Registro escrito do caderno de observação – 23.03.24)

Em seguida, a atelierista apresenta para as crianças imagens de obras de arte cubistas produzidas a partir de formas geométricas planas. Logo, as crianças são convidadas a desenhar formas utilizando os materiais que estavam na mesa. Ao final desse processo, as crianças utilizam Nanquim colorido para colorir seus desenhos.

Esses momentos de conversas e construções entre as crianças, observamos e registramos com fotos e escritas no instrumental para a documentação do processo. Ao final, discutimos com Mirta sobre nossas observações, sobre que caminhos poderíamos seguir e algumas dúvidas. É importante mencionar que o “*atelier*, um espaço rico em materiais, ferramentas e pessoas com competência profissional, contribuiu muito para nosso trabalho sobre documentação” (Edwards, Gandini, Forman, 2016, p.80). Mirta nos ajudou a refinar o modo como observávamos e registramos sobre as crianças e os seus percursos no Ateliê.

Ao apresentar para ela minha documentação começamos a refletir sobre as fotografias que escolhi para estarem no instrumental e ela me questionou o motivo de ter apenas focado na Cloe. Argumentei sobre escolher uma criança para observar mais e compreender o que ela estava elaborando com os materiais. Mirta enfatiza que escolher é importante, mas que Cloe estava com outros dois companheiros que trouxeram muitos

²⁷ É uma conversa entre o adulto e as crianças para que estas compreendam a intencionalidade da proposta, tomando consciência do que está acontecendo consigo e no seu entorno, gerando segurança emocional.

elementos para as suas construções e decisões, então era importante que existisse uma imagem do grupo na construção da minha documentação pedagógica.

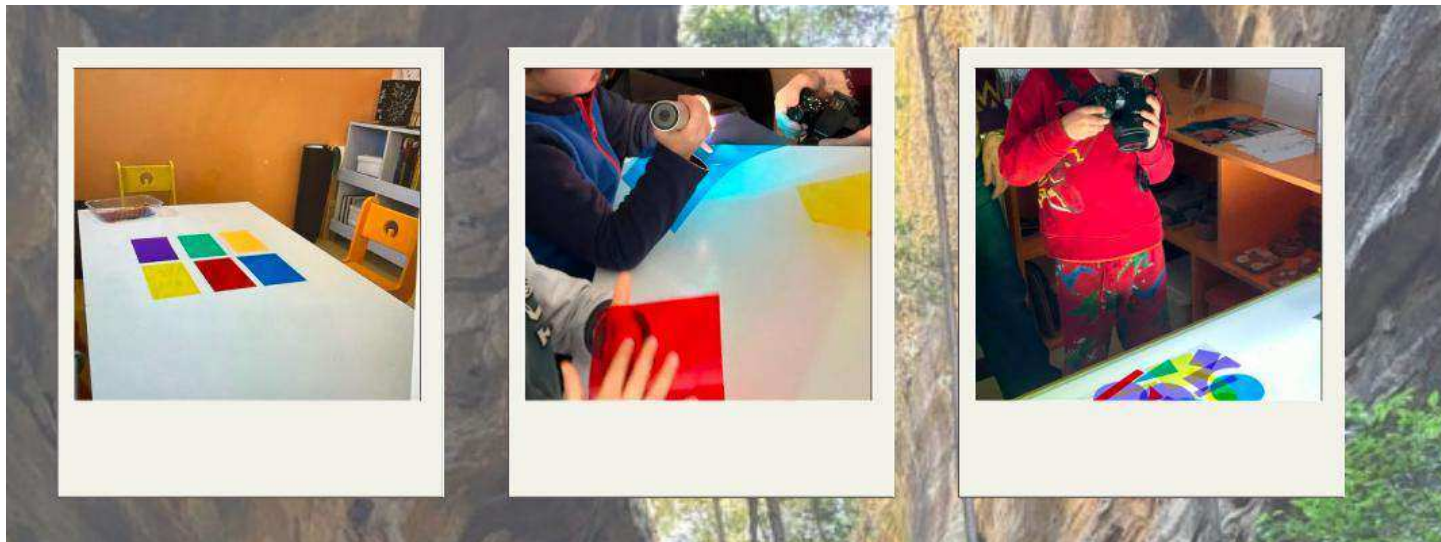
No segundo dia, ao chegarmos na escola Mirta já nos aguardava em sua sala. Em toda a extensão de paredes existem documentações dos processos vividos pelas crianças em sala e no Ateliê. No mobiliário externo às salas existiam brinquedos e materiais - lápis de cor, lápis grafite, papéis, canetas, tesoura, cola -, acessíveis para as crianças. As famílias entram na escola, ajudam as crianças a retirarem seus casacos, observam o cardápio do dia em um tablet na parte superior do armário e antes de saírem Roberta Prandi, que é a coordenadora, lhes convida para um cafezinho ou chá quentinho em um espaço de acolhimento próximo a saída. Enquanto subimos pela escada, as professoras e algumas crianças maiores nos cumprimentam. Esse trajeto nos possibilita perceber o quanto o ambiente é entendido como “uma escolha consciente de espaços, formas, relações, cores, vazios e cheios, mobília, decorações, etc. Um ambiente deve ajudar e refletir a consciência pedagógica [...]” (Hoyuelos, 2020, p. 73).

No ateliê, questiono Mirta sobre a organização dos espaços fora da sala. Ela responde que todos da escola pensaram que seria uma boa estratégia ter espaços externos de criação e construção para as crianças, já que é algo que elas apreciam bastante, mas que não eram fixos e que iam mudando de acordo com as necessidades dos grupos. “O âmbito [...] pode ser entendido como um espaço dinâmico, inter-relacional, qualificado e aberto às possibilidades múltiplas das ações humanas, as quais dão sentido existencial” (ibidem, p.75).

No Ateliê, Mirta já havia organizado o ambiente com 6 placas de acrílico coloridas. Ela explicou que a proposta seria uma pesquisa sobre como a luz modifica as cores das placas. Logo após, as crianças entram na sala e a atelierista as acolhe e realiza a consigna, depois questionou o grupo sobre os materiais: De que material é feito este objeto? O que acontece com eles quando juntamos as placas e colocamos na frente dos nossos olhos ao olhar para a luz artificial da sala e para a luz solar?

Mirta enfatiza que nessa proposta as crianças exploram e aprendem sobre cores, formas, transposições e distância. Minha colega Ana Clara perguntou pela Cloe e Mirta disse que ela não quis participar da proposta, assim convidou Giovani (5 anos e 2 meses). Em seguida, as crianças vão para mesa de luz, onde Mirta já havia organizado com folhas de acetato colorido, recortadas em diferentes formatos e transparente para que as crianças pudessem explorar a transformação de cores ao transpor os materiais em algumas construções.

Figura 27 - Foto-ensaio: O segundo dia de estágio na escola Calicanto



Fonte: Fotografia autoral.

Neste momento Giovani após observar a mesa de luz e os materiais postos ali questiona Mirta,

Giovani: Por que essa folha transparente não se mistura com o azul?

Mirta: O que você pensa sobre isso?

Giovani: Porque ela não tem cor. (Registro escrito do caderno de observação – 23.01.24)

Por fim, crianças foram convidadas por Mirta a fotografar suas produções, apoiando-as nesse processo. Assim, uma escola não deve se preocupar apenas com a quantidade de produções, mas sim em “conhecer e compreender a cultura infantil. Isso é um fato estético, um valor que preenche a escola de sentido e significado” (Hoyuelos, 2023, p. 326).

Após a construção das documentações e dos diálogos com Mirta sobre o que foi vivido pelas crianças no Ateliê, Mirta nos questiona: O que vocês fariam amanhã com esse material, dando continuidade ao que aconteceu nesses 2 (dois) dias?

Clara: Acho que podemos pensar em uma proposta que seja tridimensional, mas ainda utilizando as formas diferentes.

Mirta: A atelierista precisa compreender sobre os conteúdos para que possa planejar e organizar as propostas no ateliê.

Paloma: Podemos usar as placas de madeira que tem recortes como suporte para essas construções.

Mirta: Uma boa ideia e vamos inserir algumas referências para as crianças. (Registro escrito do caderno de observação – 23.01.24)

Fomos dando algumas sugestões e Priscila trouxe a ideia de construções com a argila. As crianças estavam pesquisando em sala sobre formas, tamanhos e anéis dos planetas, então, ampliei a proposição da Priscila enfatizando que poderíamos colocar as bases vazadas que tinham recortes em diferentes formatos nessa proposta com argila. Mirta gostou da ideia e disse que iria planejar uma proposta com esses materiais.

Ao final do dia, organizamos os materiais, nos despedimos de Mirta e decidimos ir a uma loja de materiais artísticos que ela havia indicado no Centro histórico de Bolonha. Depois, fomos jantar e conversamos muito sobre a forma como Mirta conduz as propostas, as boas perguntas que ela evoca para as crianças, os diálogos que acontecem entre as crianças e como cada um tem ideias tão singulares e criativas, que parecem emergir das múltiplas experiências que viveram e sobre como a escola nos causa bem-estar e acolhimento. Malaguzzi, em um diálogo com Gandini (2016, p. 85) diz que o papel dos adultos “é ativar, especialmente de um modo indireto, a competência de extrair significados das crianças, como uma base para toda a aprendizagem”. Os adultos devem estar atentos às ideias e hipóteses das crianças para que possam pensar em boas perguntas, criando um diálogo produtivo, rico e interessante.

No terceiro dia, chegamos na escola já animadas para saber se as nossas sugestões foram acolhidas por Mirta. Quando chegamos na sala do Ateliê percebemos que ela organizou o espaço para que as crianças pudessem trabalhar com a argila. Havia algumas produções em argila, as bases vazadas, pincéis, barbotina²⁸ e água. Mirta também parecia bem entusiasmada com a proposta que foi organizada para as crianças. Questionamos a atelierista sobre aquelas peças em argila que estavam sobre a mesa e ela nos informou que eram objetos produzidos por outras

²⁸ A barbotina é tipo uma cola de argila usada para colar as peças de argila úmidas ou secas. É importante ressaltar que a barbotina deve ser da mesma cor que as peças produzidas.

crianças a alguns anos, na qual Mirta utilizava como referência para ampliar o repertório imagético e as ideias das crianças. Essa informação que Mirta nos forneceu foi interessante, pois os materiais produzidos por crianças se tornam referências para outras crianças, uma vez que estamos habituados a utilizar apenas referências de adultos para as crianças.

Sungo Vigotski “[...] quanto mais criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; maior é a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência; sendo as demais circunstâncias as mesmas, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação” (Vigotski, 2009, p. 25). Por isso, quando Mirta oferta um repertório produzido por outras crianças, em anos anteriores, não apenas por adultos, ela está comunicando às crianças que ela dá valor às suas ideias e produções. “A criatividade exige que a escola encontre conexões com a escola da expressão, abrindo as portas [...] para as cem linguagens das crianças” (Gandini, 2016, p. 82).

Mirta apresentou o material para Federico, Cloe e Giovanni e realiza a consigna. Depois ela questiona o grupo sobre o líquido que havia dentro do pote de vidro.

Mirta: Vocês lembram que material é esse?

Cloe: Barbotina

Federico: É tipo uma terra com água que se usa para colar ... é um pouco dura.

Mirta: Do que é feita a barbotina?

Giovani: Cola.

Cloe: Cola com água.

Federico: É argila com argila. (Registro escrito do caderno de observação. Dia 24.01.24)

Foi possível perceber que essa proposta com argila era algo familiar para as crianças, em que elas tinham muitos conhecimentos. Elas realizavam os cortes do pedaço maior de argila com o fio, manipulavam com muita habilidade e segurança o material, faziam pequenos rasgos na base da argila, de modo que ao passar a barbotina, as bolinhas se fixassem melhor e, enquanto estavam em seus processos criativos, expressavam suas ideias. Essa foi uma das propostas mais longas que acompanhamos, pois as crianças estavam imersas nas suas construções com argila.

Figura 28 - Foto-ensaio: O terceiro dia de estágio na escola Calicanto



Fonte: Fotografia autoral.

Nos dias 25 e 26 de janeiro cada grupo apresentou os percursos vividos nas escolas italianas, que nos acolheram ao longo dessa experiência, para os(as) coordenadores(as), professores(as) e atelieristas do curso de formação, os quais trouxeram algumas considerações sobre as nossas ações e atuações como atelieristas em formação. O nosso grupo organizou um vídeo com fotografias do que foi vivido no decorrer desses dias assim como a fala de cada participante, inclusive da Mirta, expressando as nossas percepções sobre a atuação do atelierista e o que aprendemos durante essa imersão na escola brasileira e italiana.

O Módulo 3 aconteceu na Escola Ateliê Carambola no período de janeiro a julho de 2024, em formato híbrido, em que estudamos sobre literatura, música, tecnologias, documentação pedagógica e práticas de ateliê com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Também, tivemos dois dias de estágio na escola com as crianças em que estávamos acompanhadas pelas atelieristas Gabriela Feruglio e Larissa Meneghini.

No estágio escolhi a turma de bebês e crianças bem pequenas, pois queria entender com mais profundidade qual o papel do atelierista no contexto brasileiro, com enfoque na faixa etária de 0 (zero) a 3 (três) anos. Foram 2 (dois) dias de muitos aprendizados e trocas com a atelierista Gabriela, que é musicista e atua como atelierista na escola da infância há quase 10 (dez) anos.

Veia Vecchi (2017, p. 178) nos fornece algumas pistas sobre o trabalho do atelierista nas escolas da infância, ao nos informar que,

O trabalho do atelierista é similar ao de um artesão-artista, para o qual uma aprofundada e consciência teórica e isso vale, provavelmente, para todas as profissões, mas, no campo da Educação, a escuta das estratégias das crianças e da capacidade de colocá-las em relação com as teorias pedagógicas, com as artísticas, com a concretude e os processos que os materiais induzem é tão determinante para a formação de educadores que o trabalho com as crianças deve-se tornar central.

Foi bem interessante acompanhar o trabalho da atelierista de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos, pois mesmo com essa função ela enfatiza que “não tem como dar conta de tantos conhecimentos e saberes”. Então, ela entende que a sua atuação, que acontece em parceria com as professoras, têm um enfoque muito forte com a música, a paisagem sonora da escola, o som, as vibrações, os instrumentos musicais e tudo o que atravessa seu campo formativo. Durante uma breve conversa sobre sua atuação, ela traz pontos interessantes sobre o seu papel de atelierista.

Paloma: E se você precisa organizar uma proposta com argila?

Atelierista: Então, aqui nós organizamos muitas propostas com argila. Eu precisei estudar sobre argila, sobre como ofertar para os bebês que é diferente de ofertar para crianças maiores, sobre como guardar a argila para que ela não resseque e sobre suas características [...] utilizamos aqui a preta, terracota e cinza. Para os bebês utilizamos um bloco grande de argila terracota, pois é mais macia. Colocamos a argila em cima de um tecido de algodão cru, tanto como uma questão estética como pelas marcas que os bebês deixam no tecido [...] são registros das explorações deles.

Paloma: Como você vê o trabalho de atelierista no contexto brasileiro?

Atelierista: O atelierista organiza o contexto para que as crianças investiguem uma ou duas linguagens [...] aqui como você observou o contexto estava organizado com alguns instrumentos tradicionais e outros não como molho de chaves para que as crianças explorassem o som [...] entendo o material como um conteúdo que o atelierista precisa saber [...] não tem como dar conta de tantos saberes e conhecimentos, mas é importante ampliar nossos repertórios e pesquisas para apoiarmos os professores no cotidiano com as crianças [...] somos responsáveis por oferecer a cada criança o direito de presença no mundo. O atelierista precisa ampliar seus conhecimentos, mas deve olhar para o seu contexto [...] o Brasil é um país com muitas riquezas e diversidades que as crianças têm o direito de conhecer. O repertório musical que apresento para as crianças faz parte das brincadeiras infantis, do nosso folclore, das festas de reis, do carnaval e do São João [...]. (Registro escrito do caderno de observação. Dia 03.05.24)

Essa formação de atelierista me atravessou em um lugar da sensibilidade que me trouxe ainda mais reflexões para pensar sobre qual o papel ético, político e estético da escola na vida das crianças e das suas famílias. “Em um mundo obcecado pela quantificação, pelo reducionismo, pela normalização e pelos resultados predeterminados, essa pedagogia fornece os motivos para se acreditar novamente no mundo” (Vecchi, 2017, p. 18).

Nesse percurso narrativo formativo, ainda, destaco que tive a oportunidade de conversar e vivenciar um ateliê de pintura com a artista Denise Valarini, que produz tintas naturais à base de terra, plantas, pedra e vegetais. Ela começou sua pesquisa em parceria com a sua filha Lina durante o período da pandemia e continuou a aprofundar seus estudos acerca da extração de pigmentos e as cores, classificando-os a partir da Carta de cores para solos Munsell. A pesquisa da Denise abriu várias portas e janelas na minha mente sobre a produção de tintas naturais e descobri que existem diversos artistas que pesquisam sobre as geotintas como a artista e pesquisadora Ianah Maia e o artista Jhon Bermond.

Manipular a terra, perceber as múltiplas tonalidades, sentir as texturas, fazer um tipo de pesquisa imersa na natureza foi um convite-resgate para o meu corpo e alma. Criar um espaço na minha casa para preparar as tintas, para experimentar, para desenhar e pintar possibilitou o nascer de novas e interessantes ideias e me transportou para um tempo *áion* que a muito não experienciava. Além disso, percebo que todos esse processo formativo estético me possibilitou compreender sobre o papel do atelierista, que é um pesquisador atento às diferentes linguagens, curioso pela pesquisa da e com as crianças, um ser inquieto que ocupa o lugar da subversão, que vê o que ninguém viu, que é um investigador de materiais e suas múltiplas possibilidades de uso, que é incomodado e que compartilha no cotidiano ações que fazem parte de um projeto educativo democrático e participativo em parceria com os docentes.

Nesse contexto,

Elaborar a sua narrativa de vida e a partir daí, separar os materiais, compreendendo o que foi a formação para, em seguida, trabalhar na organização do sentido desses materiais ao construir uma história, a sua história, constitui uma prática de encenação do sujeito que torna-se autor ao pensar a sua vida na sua globalidade temporal, nas suas linhas de força, nos seus saberes adquiridos ou nas marcas do passado, assim como na perspectivação dos desafios do presente entre a memória revisitada e o futuro já atualizado, porque induzido por essa perspectiva temporal. Numa palavra, é entrar em cena um sujeito que se torna autor ao pensar na sua existencialidade. Porque o processo auto-reflexivo, que obriga a um olhar retrospectivo e prospectivo, tem de ser compreendido como uma atividade de auto-interpretação crítica e de tomada de consciência da relatividade social, histórica

e cultural dos referenciais interiorizados pelo sujeito e, por isso mesmo, constitutivos da dimensão cognitiva da sua subjetividade (Josso, 2004, p. 60).

Ao narrar posso construir sentido e significado à minha narrativa em que o presente se articula com o passado. Elaborar um projeto de si, evoca uma tomada de consciência sobre o vivido, sobre as fragilidades e valorizações, sobre os desejos e projetos. Esse conjunto de experiências e de autoconhecimento, através do memorial formativo possibilitou compreender como me formei esteticamente no decorrer do meu percurso profissional como professora de bebês e como formadora no espaço da gestão. Ademais, essa ação de rememorar como a Arte atravessou a minha prática pedagógica traz aspectos importantes e conscientes para o meu presente.

A pesquisa biográfico-narrativa, para além de uma mera metodologia para coleta/análise de dados, tornou-se uma perspectiva por si só, como uma forma legítima de construir conhecimento na pesquisa educacional. Como tal, argumentamos que ela constitui uma abordagem própria (e não apenas outra metodologia “qualitativa”), que altera alguns pressupostos da pesquisa sobre professores e ensino, bem como a linguagem da própria pesquisa (Bolívar; Domingo; Fernández, 2001, p. 10).

A narrativa (auto)biográfica nos leva a ser autor da própria existência, sendo esse um processo autorreflexivo que nos possibilita uma auto-interpretação crítica ou tomada de consciência do contexto social, histórico e cultural interiorizado, que se tornaram constitutivos da nossa narrativa. As narrativas ao serem elaboradas são capazes de promover importantes transformações não apenas dentro de um campo formativo, mas na constituição da identidade docente. Por isso, a Pesquisa (Auto)biográfica em Educação é mais que uma metodologia, como destaca Bolívar, Domingo e Fernández (2001) é uma via de acesso para a investigação de dos processos formativos de cada pessoa entre as inúmeras dimensões de sua vida.

Apresento, a seguir, o processo de pesquisa e extração dos pigmentos naturais à base de solo, uma vez que percebo que não é possível fragmentar a minha narrativa da pesquisa com a terra.

Figura 29 - Foto-ensaio: A terra-barro nas cidades nordestinas



Fonte: Fotografia coletiva - Paloma, Felipe e Andressa Pinheiro.

4.6. Artesanias com a matéria terra: meu fazer artístico

“Neste mundo de plástico e de ruído, quero ser de barro e de silêncio” (Eduardo Galeano).

Escolher mexer com o barro para extração de tintas é ter consciência de que é um processo de pesquisa delicado, com algumas etapas importantes que precisam ser seguidas com rigor e reflexão, mas imbricadas de muita delicadeza, respeito e maravilhamento de quem manipula a terra. Os pigmentos produzidos nesta pesquisa também narram sobre a minha própria história. A terra é mais que um processo vivido por mim, é um projeto que se relaciona com a memória, com a ancestralidade e com os crimes ambientais contra a Terra. Assim, a arte de produzir tintas à base de solo é, também, uma denúncia por meio da arte.

Inicialmente, começou uma pesquisa sobre que tipo de terra tem uma boa pigmentação. Nesse percurso por entre leituras e formações virtuais com artistas, como o Jhon Bermond, descobro que a terra que tem barro em sua composição é boa para a extração de pigmentos. Fiz uma pesquisa na *internet* sobre a geologia de algumas localidades próximas a cidade de Fortaleza, com o intuito de descobrir quais municípios têm presente a terra-barro em seu solo. Durante essa pesquisa descobri que o Maciço de Baturité possui grandes concentrações de terra vermelha e amarela.

Assim, ao longo dos meses de janeiro a abril, período de chuvas em que a terra-barro fica mais úmida, subo a serra para realizar essa pesquisa com a ajuda da minha irmã e da minha cunhada Andressa. Nessa primeira pesquisa, eu coletei manualmente a terra e esfrego por entre os dedos para testar a pigmentação. Depois, utilizo água para limpar a mão e quanto mais o pigmento demora a sair, melhor é a terra. Após vários meses de pesquisa, o meu olhar se torna mais apurado e sensível e já quase não realizo mais o teste de maceração do pigmento com os dedos.

Na visita à ilha de Itaparica, em Salvador, durante o evento do X CIPA em maio, com os amigos Maria Luiza, Georgia Zaranza e Leandro Júnior, encontro no meio das andanças terra-barro preta proveniente da área de mangue e percebo que há uma boa pigmentação. Assim, decidi coletar um pouco de terra com o material, espátula e saco de *zip loc*, que carregava na mochila.

Essas duas pesquisas me levaram para a Serra da Capivara, no município de São Raimundo Nonato, Piauí, onde se encontra o maior Parque Nacional de pinturas rupestres, onde foram catalogados quase 1300 sítios arqueológicos pela arqueóloga Niède Guidon e seus colaboradores. Em julho de 2024, realizei uma expedição com minhas amigas Rosângela, Antoniele e o seu filho Gustavo para conhecer essa unidade de conservação e as pinturas nas paredes, vestígios do cotidiano do *Homo Sapiens*, produzidas com terra e algum tipo de aglutinante que eles consideram ser ovo ou sangue, na qual tem datação de até 50.000 (cinquenta mil) anos.

Próximo à pousada que fica na cidade de São Raimundo Nonato havia uma terra avermelhada e outra em tom amarelado quase branco, na qual coletei uma pequena porção de 100g para a produção de tinta.

Essas 3 (três) pesquisas *in loco* deram origem a uma pequena produção de geotintas que compõem as séries de desenhos autorais denominados de Caminhos de Guará, Caminhos de Itaparica e Caminhos da Capivara que foram expostos ao longo da escrita. Essas três séries além dos desenhos, documentam sobre o percurso vivido, o que eu senti, refleti e elaborei assim como apresenta pequenos diálogos entre as pessoas que me ajudaram nessa jornada e as teorias dos autores que apoiaram a escrita como Josso (2004), Nóvoa (2013), Delory-Momberger (2008) e Gadotti (2000), construindo sentidos para essa pesquisa artística.

Sobre as etapas do processo de produção:

01 - Após a coleta, a terra é tratada. Os pedaços maiores são fragmentados por meio da maceração e utilizo a peneira para separar galhos e pedras da terra.

02 - Depois, coloco água na terra e mexo bem com as mãos. Então, utilizo o tecido de algodão para filtrar a terra e o silte, fragmentos de areia, do pigmento. Essa parte do processo é a mais lenta, pois o pigmento precisa decantar da água.

03 - Quando a água já tem evaporado e o pigmento está seco, macero no pilão, resultando em um pó fino.

04 - Com o auxílio da moleta, misturo o pó de pigmento na placa de vidro, em que adiciono um pouco de água para deixar mais líquido. Por fim, utilizo um pouco óleo essencial de cravo ou mel para evitar que a geotinta crie mofo e algum aglutinante como goma arábica.

Figura 30 - Foto-ensaio: Processo de produção de tinta a base de solo



Fonte: Fotografia coletiva - Paloma, Priscila e Andressa Pinheiro.

Dentre todas as etapas do processo a que mais fico envolvida e imersa é com a coleta, uma vez que a pesquisa se torna uma grande aventura. Adentrar a mata, caminhar, observar as colorações, experimentar os pigmentos no tecido da pele, ouvir os sons da natureza, ter tempo para perceber cores, formas e aromas presentes nesses espaços ao ar livre, (re)construindo uma relação de intimidade com o mundo natural ao tomar consciência “de que o **sentido das nossas vidas** não está separado do sentido do próprio planeta” (Gadotti, 2000, p. 77, grifos do autor). Esse processo é uma transgressão ao sistema que nos oprime e aliena, abrindo espaço para o inquietar, para o pensar, para o ato criativo, para a expressão, para o entusiasmar, para o caminhar com sentido, dando sentido e significado ao que fazemos e impregnando de sentidos a vida cotidiana.

Esse processo é muito mais que uma produção de geotintas, é um tipo de pesquisa singular, poética e criativa que conecta o ser humano à natureza e ao tempo mais alargado, atravessando diversas formas de expressão artística e cultural. Para a realização do processo de extração do pigmento, utilizei alguns materiais como peneira, recipientes transparentes, tecido de algodão e fungicidas. Esses utensílios são de uso exclusivo para a manipulação da terra.

No próximo capítulo, reafirmando os fundamentos teórico-metodológico de uma Pesquisa (Auto)biográfica, apresento a narrativa da professora participante que está organizada em duas grandes temáticas que estão intimamente relacionada aos objetivos desta pesquisa, trazendo à superfície as experiências em/com a arte e a formação estética no período da infância à docência ao longo de sua vida.



Extração de pigmentos

5. EXTRAÇÃO DOS PIGMENTOS: DIÁLOGOS ENTRE AS PROFESSORAS PARTICIPANTES

“Caminhar em companhia, estica os passos a lugares mais longínquos. Fluindo em direção ao que nos conecta. Conosco, nossos sonhos, memórias e histórias. Com a natureza, suas texturas, aromas e cores. Com outros, seus movimentos de viver e ser. Com a beleza de ser quem se é, por inteiro. Ardente vida. Vida arde. Arte vida. Vida Arte. Ciclo de partilha. Finda e recomeça. Sempre” (Laís Vilela Gomes).

Esse capítulo que se estrutura pelas veredas da Pesquisa (Auto)biográfica, a partir da narrativa de uma professora em diálogo com fragmentos que compõem a minha narrativa, cria uma teia de encontros interpretativos e reflexivos que nos possibilitaram discutir e mapear a presença da arte nos percursos de vida e formativo das docentes. Aqui, também, apresento à professora participante da pesquisa, o nome que foi escolhido para representá-la, um breve relato sobre o seu contexto, que nos ajudou na compreensão dos elementos que foram produzidos e analisados e como aconteceu a Entrevista Narrativa.

Para esta pesquisa, foram realizados 2 (dois) encontros com a professora participante em dezembro de 2024. O primeiro encontro foi uma conversa inicial, via *Google Meet*, ferramenta virtual para reuniões com videochamada, sobre o objetivo da pesquisa, a metodologia e como aconteceria o encontro para a Entrevista Narrativa. Ainda foi solicitado que ela trouxesse alguns elementos como fotografias e/ou objetos que resgassem a memória do vivido em relação às experiências estéticas e artísticas da infância à docência. Ao final, marcamos uma data e informei que o segundo encontro aconteceria presencialmente no parque urbano Adahil Barreto.

No dia anterior ao encontro, visitei o parque para escolher um lugar com sombra e pouco barulho externo que minimamente pudesse interferir na captação de áudio, de maneira que precisei pensar e planejar, em parceria com a minha amiga Andressa Pinheiro que tem me ajudado ao longo da pesquisa com a linguagem fotográfica e seus processos de edição, um espaço de acolhimento para o momento da Entrevista Narrativa com a professora participante.

No segundo encontro, que aconteceu dia 19 (dezenove) de dezembro, cheguei bem cedo ao parque e organizei o espaço para acolhimento da professora com pequenos troncos de madeira, em formato circular, uma toalha de algodão no centro desse círculo com alguns materiais riscantes, pincéis, recipientes contendo elementos da natureza, potes de vidro com as geotintas produzidas por mim e livros que convidam para o sensível,

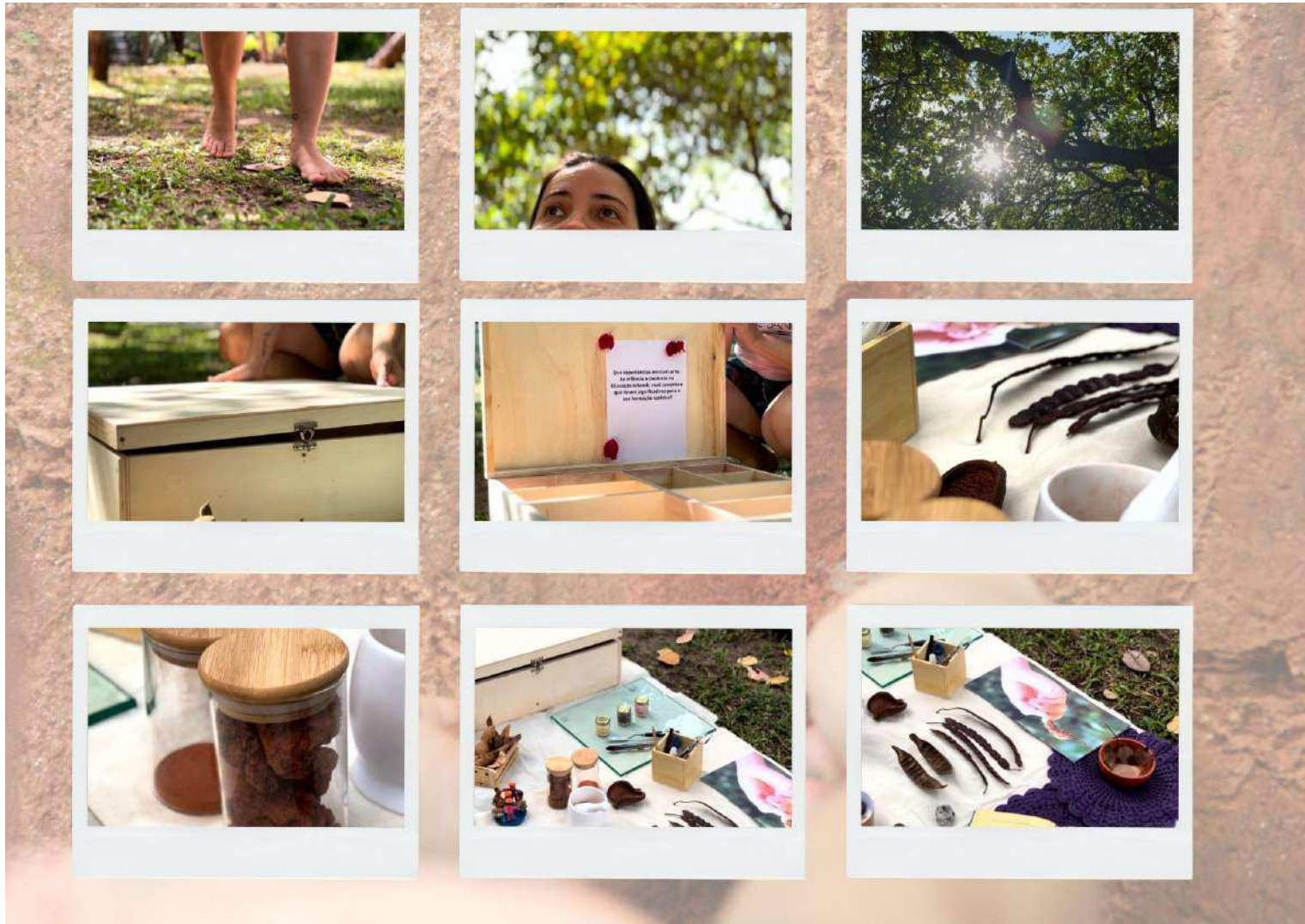
para a arte e para o estético. Além disso, para esta organização de acolhida havia uma caixa de madeira com tampa e divisórias que foi utilizada como um lugar para guardar os objetos memoráveis da professora participante (Figura 29).

Ao chegar neste espaço ao ar livre, que foi planejado e organizado, ela relatou que se sentiu bem acolhida e cuidada. A convidamos para sentar-se no banco de tronco e, após a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo 2) tivemos um breve diálogo se ainda existia alguma dúvida em relação à pesquisa, solicitamos a autorização para a gravação da entrevista. Em seguida, iniciamos a entrevista, que partia do questionamento “Que experiências em/com arte, da infância a docência na Educação Infantil, você considera que foram significativas para a sua formação estética?”

A professora participante leu novamente a pergunta que estava fixada na tampa da caixa, respirou e pegou uma bolsa de tecido roxa. Então, à medida que ela ia narrando, retirava de dentro da bolsa alguns objetos como fotografias, álbuns, uma bola de cristal com uma flor dentro e seus brincos de quando era bebê, estabelecendo uma relação dialógica por entre memórias e narração. No decorrer da narrativa ela expressa alegrias, sorri com saudosismo, relata preocupação com relação à docência e imprime o desejo em viver e aprender mais como quando diz: “*Estou nessa busca constante, porque eu acho que ela nunca acaba, ela só acaba quando a gente acaba*”.

Para Josso (2004, p. 38) “as narrativas de formação servem de material para compreender os processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem”. Portanto, considero a entrevista como uma composição de memórias, fatos e acontecimentos da professora participante, na qual a escuta atenta, o registro no diário de alguns pontos interessantes e inquietantes, assim como a análise e interpretação da narrativa, desencadearam reflexões sobre a presença ou ausência da arte nas experiências estéticas formativas das professoras participantes da pesquisa.

Figura 31 - Foto-ensaio: Planejando o espaço para a entrevista no parque urbano Adahil Barreto, dezembro de 2024



Fonte: Fotografia Andressa Pinheiro.

A produção dos dados, envolvendo a história de vida da professora participante, foi desenvolvida na perspectiva da análise temática definida por Bolívar, Domingo e Fernández (2001) e Bolívar (2012). Dessa forma, após algumas leituras, percebo que houve uma aproximação com as memórias da educadora, possibilitando a identificação de 2 (duas) chaves temáticas: i) experiências estéticas nas memórias da infância e, ii) experiências estéticas e artísticas na formação e na docência. Essas 2 (duas) grandes chaves temáticas originaram subtemas definidas a partir de temas que evidenciam conteúdos sobre como se deu a formação estética da professora participante no período da infância à docência, sendo esses: relação com a família; as brincadeiras na rua; as viagens em meio a natureza (experiências estéticas nas memórias da infância); formação inicial; formação continuada; prática pedagógica; relação com as crianças; reflexões sobre sua docência (experiências estéticas e artísticas na formação e na docência).

Para Bolívar (2012, p. 90) “uma boa pesquisa narrativa não é apenas aquela que coleta ou interpreta bem as diferentes vozes no local, mas também aquela que dá origem a uma boa história narrativa, que é, em essência, o relatório de pesquisa. Esta é sempre uma recriação da narrativa do(s) informante(s)”. Além disso, informo ao leitor que, em cada chave temática, os fragmentos narrativos foram organizados em uma sequência temporal gerando chaves de leitura e interpretação e, posteriormente, apresento as interpretações que não estão fechadas e não são rígidas, mas que devem ser compreendidas como pistas de reflexões que se desdobram em novas perspectivas e questões.

Nestes tópicos, também buscamos contemplar os objetivos específicos desta pesquisa: conhecer e identificar as experiências artísticas e estéticas, expressas nas narrativas, que colaboram com a formação e a prática docente das professoras de Educação Infantil; compreender o lugar que ocupa a arte no período da infância à docência; refletir acerca das experiências em arte, em diálogo com a dimensão estética, fundadoras e constitutivas dos modos de ser das professoras.

A abertura deste capítulo nos convida a compreendermos que extrair o pigmento da terra para a produção de geotintas é uma artesanaria singular e plural, que se entrelaça com os saberes ancestrais de crianças, mulheres e homens que já se utilizavam das geotintas para marcar o corpo, desenhar nas paredes, tingir tecidos, colorir os cabelos, enfim, esses vestígios e manifestações nos conectam com o passado e nos projetam para o futuro, uma vez que fazem parte das memórias e histórias da humanidade.

Percebo que a nossa memória é como uma caixinha de surpresa com muitas portas que guardam memórias-tesouros e que são abertas por um aroma, uma música, uma comida, um objeto, um toque, uma paisagem, um cheiro e tantos outros elementos que acionam a abertura. Todavia, essa perspectiva de memória é diferente para a professora que foi convidada a participar da pesquisa, quando ela relata que:

Em termos de memórias, eu não sou uma pessoa que trago comigo muitas memórias. Por quê? Não sei. Sempre tive esse problema de não lembrar muito das coisas. Eu acho que tem coisas que me marcam, mas detalhes eu acho que não ficam registrados. Não sei se é biológico, se é algum problema, não me vem assim muitas memórias. Eu acho que, às vezes, as pessoas falam assim... eu sinto um cheiro, eu sinto um toque, mas eu não sou essa pessoa tão sensível quanto às memórias.

Pensar sobre essas perspectivas de memória, desencadeia outras questões: Como você acessa as suas memórias? É possível criar um inventário de memórias? Essa ideia de inventariar as memórias não é criar uma lista de acontecimentos, mas cartografar as memórias, tomando consciência da sua própria história de vida e que, quando rememoradas, criam chaves de interpretação do vivido. Ainda informo que com o intuito de preservar a identidade da professora, foi escolhido o nome de Ipê Amarelo (Figura 32). Essa definição foi realizada por mim, como pesquisadora, pois quando ela foi perguntada sobre como gostaria de ser identificada, informou que eu poderia definir o nome para representá-la na pesquisa. Assim, essa decisão veio da sua própria narrativa quando ela menciona “*eu nunca tinha parado para olhar e reparar que aqui no Ceará a gente tem as estações do ano, em que os Ipês estão todos floridos na cidade*”.

Esse trecho da narrativa, também, se torna um convite para apresentar a professora participante da pesquisa. Ela é uma mulher de 38 (trinta e oito) anos, casada, mãe de 2 (duas) crianças, servidora efetiva, aprovada em concurso público no ano de 2010, pela Secretaria Municipal da Educação da Prefeitura de Fortaleza, atuando há mais de 10 (dez) anos na etapa da Educação Infantil entre a docência com as crianças e a gestão. Nasceu em 1984, em São Paulo, mas, em 1992, veio morar em Fortaleza com os pais e o irmão mais novo no bairro Itaperi²⁹, que faz parte do perímetro urbano da cidade de Fortaleza. Nessa época, o bairro de nome indígena, estava se estruturando territorialmente e, isso torna-se

²⁹ Itaperi" é uma palavra indígena que significa "pequena aldeia no meio da grande floresta". Existe, ainda, uma interpretação com o significado de "água de tapera". Site: <https://bairros.fortaleza.ce.gov.br/bairro/itaperi>

perceptível, quando na narrativa aparecem as brincadeiras na calçada, a distância de alguns lugares como mercado e praia e os terrenos livres de construção.

Figura 32 - Professora Ipê Amarelo



Fonte: Criação autoral.

A primeira similitude entre a minha narrativa e a da professora Ipê Amarelo é com relação a chegada do irmão. Então, quando ela narra: *“eu fui muito esperada e muito desejada. Eu cresci escutando que eu era a princesinha do papai. Mas, a chegada do meu irmão, impactou muito a minha vida, porque eu passei 7 anos como filha única e o meu mundo caiu quando ele chegou”*, eu consigo compreender esse sentimento de impacto e mudanças, principalmente pelo fato de que, há algum tempo atrás, não se tinha a compreensão de que a chegada de um novo membro da família não invalida a presença dos(as) irmãos e irmãs que foram promovidos(as) a “mais velho(a)”. Percebo que a sociedade buscou a construção de uma nova forma de viver esse contexto, entretanto, o sentimento é algo que não podemos mensurar ou definir o que cada criança sente, mesmo com todo apoio, escuta e cuidado dado pelos familiares.

Dentre as paisagens que compõem sua narrativa, a rua, os amigos, as viagens e a natureza são palcos centrais da infância, permeados por um binômio fantástico de um lado e pelo princípio da realidade, atravessado pelo tempo, do outro. A escola e a universidade, como espaços sociais e formativos, são mencionadas brevemente, de maneira que esse “silêncio” infere inquietações e reflexões em relação a como esses territórios promovem o acesso às experiências estéticas e artísticas aos estudantes. A professora participante cursou Pedagogia na Universidade Estadual do Ceará (UECE) e hoje, dando continuidade aos seus estudos, está cursando Mestrado em Psicologia na Universidade de Fortaleza (UNIFOR), em que pesquisa a relação entre crianças e natureza.

Após a conclusão da Graduação em Pedagogia, ela fez uma seleção para professor(a) substituto(a) na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, onde atuou como professora de crianças de 1 (um) a 3 (três) anos, assim como teve seu primeiro contato com a coordenação pedagógica, ao assumir o cargo por um período de 7 (sete) meses. No ano de 2010, foi aprovada no concurso público para professor(a) efetivo desta mesma Rede, ocupando o cargo de professora, papel que desempenha atualmente, como também a função de coordenadora de um Centro de Educação Infantil (CEI). Essa função de coordenadora, segundo a própria professora, é uma atribuição bem desafiante, principalmente pelo fato de ser um encaixe entre a parte administrativa e a parte pedagógica e, ainda, como relata: *“Dentro dessa função pedagógica me constituir também como formadora”*.

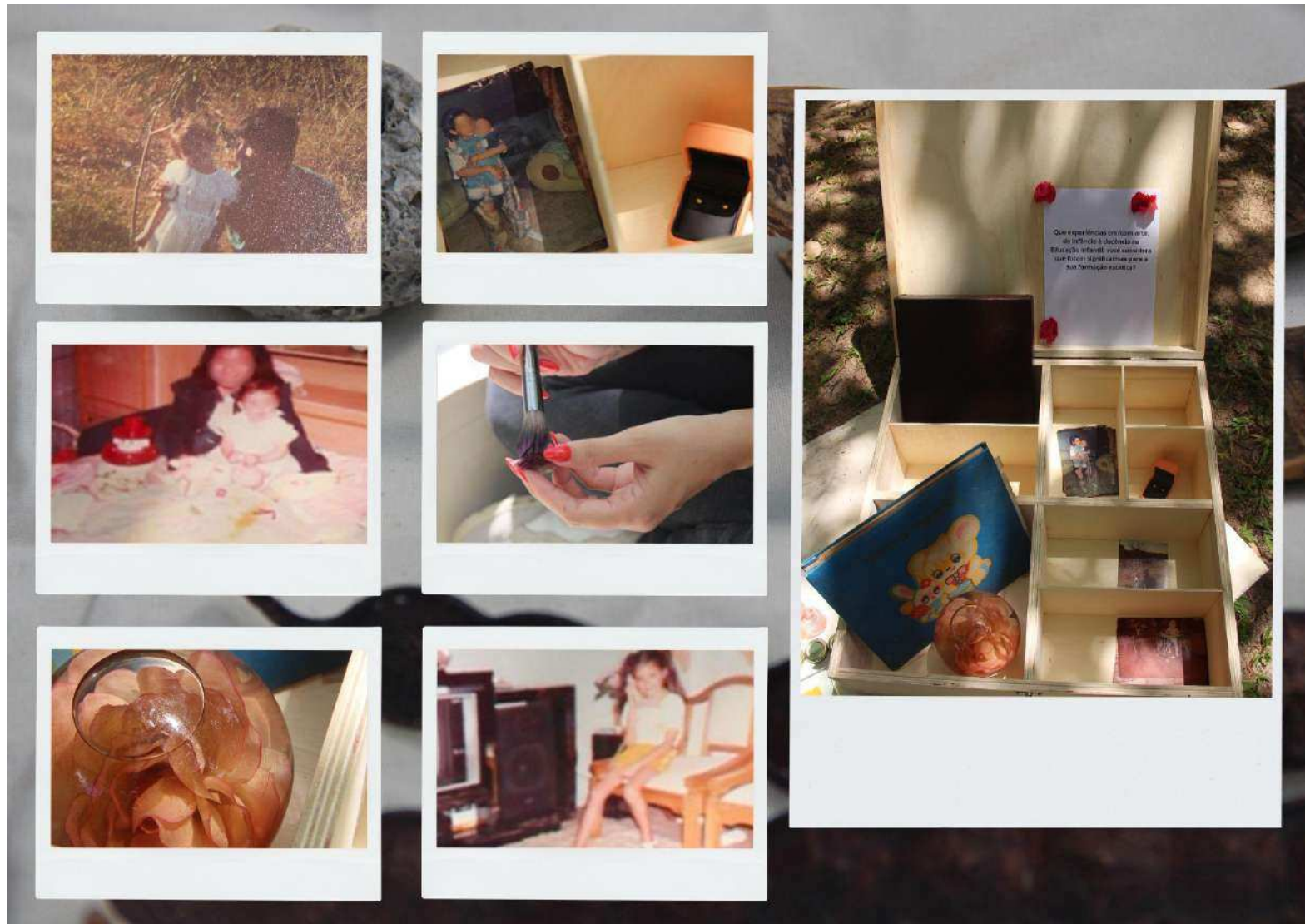
Eu compreendo o desafio que é atuar na gestão de um Centro de Educação Infantil que atende crianças de 0 (zero) a 5 (cinco), sobretudo por ser um espaço em que a figura do (a)coordenador(a) atua na parte administrativa, pedagógica e formativa solitariamente. Atualmente, em

alguns CEIs de Fortaleza, existem professores(as) readaptados(as), que atuam como apoio à gestão e, após a pandemia, surge a figura do agente da busca ativa que é um profissional da comunidade que atua na Busca Ativa Escolar, sendo essa uma estratégia que combate o abandono escolar. No entanto, ainda considero que estar na gestão de um CEI é um processo dinâmico, desafiante, complexo e multifacetado que precisa ser uma ação compartilhada com outros profissionais da escola e com uma participação mais ativa da gestão (direção e secretaria escolar).

Ler a narrativa da professora, a partir da perspectiva sobre como as experiências estéticas e artísticas atravessaram a sua história de vida me possibilitou muitas reflexões, uma vez que ela enfatiza em diversos momentos a influência do que foi vivido no tempo da infância quanto à sua identidade profissional e pessoal. *“Eu acho que quando você é criança, você não tem muita consciência e muito controle dessa formação, porque não depende muito de você, é muito o que lhe é oportunizado, o que lhe é oferecido”*. Esse trecho da narrativa da Ipê Amarelo nos convida a pensar sobre o quanto as experiências proporcionadas durante a infância se projetam na fase adulta, assim como sobre qual o nosso papel na formação das crianças. Estar ao lado das crianças e lhes apresentar o mundo é uma tarefa delicada e complexa, sendo um exercício constante de observação, experimentação, conhecimento e responsabilidade.

Refletir sobre isso, me recordou um momento que aconteceu quando eu estava no parque de areia com os bebês e a fala de uma criança me atravessou, ligando o passado ao presente. Um grupo de bebês estava cavando um buraco enorme, em frente a sala das crianças da turma de 5 anos. Então, a porta se abre e as crianças começam a sair da sala em direção ao refeitório, mas uma fala ecoa *“precisamos ter cuidado com os bebês ... perto dos bebês a gente anda devagar”*. Isso me chama a atenção e me faz erguer o olhar, pois a criança repetiu a mesma fala que eu utilizava enquanto habitava os espaços externos. Percebi que era a Flor, uma criança que estudava no CEI desde o Infantil I. Senti um afago no meu peito, pois o nosso papel de cuidar e educar está emaranhado de atitudes, comportamentos e ações que não dimensionamos o quanto atravessam e afetam a vida do outro. Assim, no processo de construção e produção desta análise foi interessante perceber que existe uma concordância muito forte em torno do respeito aos direitos de bebês e crianças e da compreensão da *“infância como lugar de oportunidades”*, como destaca a professora participante da pesquisa, que atravessa as nossas histórias de vida, tornando-se um motor da nossa profissão.

Figura 33 - Foto-ensaio: Memórias da Ipê Amarelo, dezembro de 2024



Fonte: Fotografia Andressa Pinheiro.

5.1. Uma composição de pigmentos: experiências estéticas nas memórias da infância

Essa primeira chave temática reúne assuntos referentes à infância, que constituem a narrativa da professora Ipê Amarelo, sendo formada pelos seguintes temas: relação com a família; as brincadeiras na rua; as viagens em meio à natureza. Anteriormente, apresentamos a professora Ipê Amarelo e, neste momento, a sua narrativa foi estruturada em fragmentos para a análise do material biográfico a partir das temáticas emergentes. Esse movimento nos permitiu perceber como essas experiências vividas foram formadoras para a professora. Assim, cada fragmento narrativo revela como as experiências vividas na infância contribuíram para o seu percurso formativo estético e na constituição da sua capacidade criativa, projetando-se na vida adulta.

Nesse percurso que é autobiográfico, é possível perceber que a professora Ipê Amarelo se debruça “[...] sobre sua historicidade para compreender como vão acontecendo os processos de transformação permanente: os das representações de si e do outro, e o das representações das coisas nas paisagens e o das paisagens sobre as coisas” (Passeggi, 2010, p. 126). Assim, na medida em que a professora narrava suas experiências vividas na infância, surgiam atravessamentos reflexivos sobre o seu saber-fazer, a sua relação com as crianças, seus conhecimentos e saberes sobre a docência e suas concepções de arte na Educação Infantil, possibilitando um processo de flexibilidade autobiográfica, ou seja, as reflexões que emergiram no decorrer da narração possibilitaram que a professora elaborasse sentidos para a experiência vivida.

Após se apresentar, a professora Ipê Amarelo relatou sobre sua infância, que foi permeada de brincadeiras na rua com os amigos – *“sabe a gente brincava de carimba, de elástico, de patins e de bicicleta”* – e por viagens em meio à natureza – *“e quando viajávamos sempre tinha natureza, cachoeira, mar e rio, onde fritamos peixe na beira do rio”*, de modo que essas experiências a formaram esteticamente, dentro do sensível e atravessada por uma poética que se faz presente nas culturas infantis. Essa infância vivida foi um espaço de inteireza, de relação com os pais e amigos, de invenção e de criação que fez toda a diferença na história de vida da professora, ampliando sua percepção e sentidos sobre e com o mundo, como também impactando diretamente na sua forma de ser e estar com as crianças.

As brincadeiras, também, fazem parte do meu repertório de infância, em especial, aquelas em que eu e a minha irmã estávamos envolvidas e imersas em meio a projetos de construção de casinhas ou quando assumíamos funções de detetive ou *power ranger*. A pracinha e a rua fizeram

parte dessa paisagem brincante, mas não tinha um tempo tão longo e nem era possível brincarmos à noite, pois morávamos numa área periférica da cidade que era mais violenta. Já as viagens aconteciam para as cidades do interior dos meus pais e mesmo que não fosse uma cidade tão desenvolvida, percebo que exercitamos o nosso olhar de viajante, de modo que fomos “expostas” a diferentes culturas, ambientes e experiências, em que retornávamos para casa com muitas histórias para contar. Lembro que, em uma das viagens, minha mãe pediu para eu ir comprar manteiga na mercearia e quando solicitei ao vendedor a manteiga, ele vai até a geladeira, pega pacote de papel, desembulha e corta um pedaço de manteiga. Depois, embrulha em outro papel e diz: “vai rápido para não derreter”. Aquilo para mim foi inédito, pois eu só tinha visto manteiga em potes de plástico. Pensar sobre isso, nos conduz a outros caminhos sobre o nosso distanciamento em como se produz ou de onde vem os alimentos e a inundação dos mercados, casas e, até mesmo, do nosso corpo pelos plásticos.

Retomando a narrativa, Ipê Amarelo nos revela que *“quando eu estava procurando as fotografias, nessa revisita ao meu passado, me impactou ver as datas nas fotos, e até me fez refletir que hoje, a maioria das pessoas não colocam data nos registros. Foi interessante observar isso, porque nessa fotografia eu tinha um ano, aqui eu tinha três anos, aqui eu tinha 14 anos ... e foi engraçado perceber que dos 10 álbuns que eu procurei fotografias todos traziam as viagens em meio a natureza”*. Esse relato de Ipê Amarelo é interessante, pois ao não utilizarmos mais datas nas fotografias impressas de certa maneira perdemos “um vestígio, algo diretamente decalcado do real, como uma pegada” (Sontag, 2004, p.129) do tempo passado.

Outro destaque é com relação à negociação do tempo, quando ela relata: *“Minha mãe deixava eu ficar na rua, mas não podia passar de 9h30m, e eu pedia mais um pouquinho. Então, ela dizia: 10 horas todo mundo em casa. Às vezes voltava com o joelho ralado, porque eu experimentava os perigos da vida”*. A dimensão conceitual presente no tempo do relógio e do calendário não cabe no tempo da brincadeira com os amigos que nos proporcionam inúmeras multiplicidades de experiências sociais. Sabemos da existência de um tempo que é próprio da infância e que não é numerável ou quantificável, mas que é marcado por outra relação temporal. Assim, Kohan (2007, p. 86) destaca que “[...] a infância não é apenas uma questão cronológica: ela é uma condição de experiência”. Além disso, essas relações que adentram os consensos, as experiências, as aventuras, as brincadeiras mais “perigosas” contribuem com a nossa constituição humana e social, nos dando uma dimensão de mundo e

realidade. Esses movimentos constitutivos que começam na família e na comunidade, vão se desdobrando à medida que ampliamos as nossas relações, crescemos e acessamos outros espaços.

À medida em que a professora apresentava as fotografias que foram escolhidas para este momento, percebo o quanto ela está emocionada e é afetada pelas lembranças, principalmente quando esses registros são das viagens com a família em meio à natureza e com o pai, que é uma figura muito importante na vida da Ipê Amarelo. Essa relação afetuosa é percebida quando ela narra *“falar do meu pai ... eu acho que ele marcou muito a minha vida. Eu tenho uma memória muito especial dele que é o meu primeiro brinco. Fico me imaginando eu recém-nascida com esse brinco desse tamanho na orelha. Minha mãe dizia que ele sempre foi bem exagerado”*. Nesse dado momento da entrevista, ela começa a vasculhar as fotografias e encontra um registro em que ela está ao lado do pai na água do rio e relata *“a gente tem muitas fotos, nas viagens para Águas de Lindóia, Orós e Cataratas do Iguaçu ... a minha mãe revelava todas as fotografias das viagens em muitos lugares do Brasil”*, reparo que ela acaricia a fotografia e suspira saudosamente por esse tempo vivido.

As fotografias, como narrativas visuais e memórias geográficas, me atravessam em muitos momentos da minha história, ao passo que elas me conectam com o passado e com as memórias que por vezes se tornam efêmeras. Assim, ao considerar as fotografias, como uma linguagem expressiva, que permitem a quem fotografa expressar suas concepções de mundo, seus pensamentos, suas emoções, suas ideias e opiniões sobre um fato, transformando-se em uma metáfora do olhar que nos aproxima e afasta, escolhe e decide o recorte que interessa ao olho. Esse olhar para a fotografia é atravessado pelo que nos afeta, o que nos interessa e o que nos chama atenção. Sendo assim, as fotografias não devem ser entendidas como algo neutro ou ingênuo, uma vez que tem sempre algo a declarar, informar, conversar e interpretar. Para cada pessoa, o foco da lente é diferente, sendo para a minha mãe os registros em datas comemorativas como, Natal, batizados e aniversários, para a mãe da Ipê Amarelo, as viagens em família e para mim, o cotidiano das pessoas e a infância.

Por meio do exercício de rememoração, é possível perceber o atravessamento da natureza em diversos momentos da história de vida da professora, durante as viagens, em que ela manifesta um grande prazer por ter vivido experiências com o mundo natural, contribuindo com a sua sensibilidade e maneiras de ser. Quando é oferecida a oportunidade para que a criança habite, perceba, maravilhe-se e descubra esse mundo, “por pessoas mediadoras da experiência” (Ostetto *et al.*, 2024, p. 10), é estabelecida outra relação que habilita o seu olhar para enxergar melhor as

miudezas da vida. Essa relação simbiótica e de pertencimento, quando é construída na infância de uma maneira tão sensível, cuidadosa e respeitosa, possibilita que essa criança, quando adulto, desenvolva uma disposição e uma abertura para a escuta, para um tempo *aiônico* (Kohan, 2007) e para experimentar um viver com lentidão e sentido.

A arte-educadora Anna Marie Holm (2016, p. 83) afirma que “se dermos às crianças a mesma liberdade para o processo artístico que lhes damos para suas brincadeiras, as crianças chegarão à excelência no aprimoramento do processo criativo”. Portanto, as experiências estéticas e as formas como elas são constituídas e estruturadas na infância, através das brincadeiras e na relação com o outro e com o ambiente, nos convocam a pensar estratégias de aberturas para o encantamento, a empatia, a investigação e a criatividade.

Nessa interlocução, os(as) autores(as) Gadotti (2000), Tiriba (2021) e Guerra (2022) ressaltam que é na e com a natureza, considerada como uma fonte inesgotável de experimentações, de explorações e de oportunidades extraordinárias, que as crianças ampliam seus repertórios e referências estéticas, ajudando-as a compreender e interpretar o mundo.

O que está em jogo neste conhecimento de si mesmo não é apenas compreender como nos formamos por meio de um conjunto de experiências, ao longo da nossa vida, mas sim tomar consciência de que este reconhecimento de si mesmo como sujeito [...] que articule de uma forma mais consciente as suas heranças, as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio, as suas valorizações, os seus desejos e o seu imaginário nas oportunidades socioculturais que soube aproveitar, criar e explorar [...] (Josso, 2004, p. 58).

Esse tomar consciência de si, dos percursos e experiências que são fundadoras e formadoras afloraram em mim uma inquietação sobre as múltiplas representações de si e sobre o que queremos revelar. A professora Ipê Amarelo, no decorrer da sua narrativa, não sei se de forma consciente ou inconsciente, não revelou fatos sobre as experiências estéticas vivenciadas na escola, fazendo apenas uma breve menção sobre esse período: “*Eu estudei sempre no Maria Ester, que era a melhor escola de bairro. Todo mundo estudava lá e fiquei até o terceiro ano lá quando fiz vestibular*”. Mas, por que ela não falou da escola com mais profundidade, sendo esse um período que perpassa a nossa vida por mais de uma década? Será que durante essa longa etapa formativa não houve experiências artísticas ou estéticas?

Destaco que essas proposições nos levam a um importante debate para pensar sobre como acontece a formação das crianças que frequentam as escolas de Educação Infantil, mas também das/os professoras/es. Pois, é nesse momento da vida que se dá início a processos do desenvolvimento

cognitivo, físico, afetivo, ético, emocional e estético, que se constituem na relação com o outro e com o meio, para além do espaço privado com a família.

Entretanto, as lacunas existentes ainda serão preenchidas pelos silêncios e omissões. Nesse caminhar, Cordeiro e Souza (2010, p. 12) ressaltam que “os vazios, os silêncios, as relutâncias, as pausas, inerentes a qualquer discurso, revelam e desvelam as múltiplas representações que o sujeito tem de si e sobre si”. Desse modo, cada narrador, ao buscar nas memórias os fatos, tem a liberdade de “decidir o que deseja partilhar e o que prefere guardar consigo” (Josso, 2006, p. 376), uma vez que para estruturar e organizar a sua história de vida em uma narrativa, explícita ou implicitamente, é preciso estabelecer relações com outras pessoas e com fatores biológicos, afetivos, sociais, históricos e culturais.

Nesse sentido, a escola pode ter sido apenas um espaço de aprendizado e desenvolvimento, obrigatório por lei, mas que não atravessou dentro do sensível, da beleza, da liberdade de expressão, da empatia e da criatividade, atitudes essas características de uma dimensão estética (Vecchi, 2020), a professora Ipê Amarelo no ato de elaboração de sua narrativa para esta pesquisa. Além disso, após refletir com a professora Luciane Goldberg considerei que, possivelmente, o fato da professora não ter narrado sobre esse aspecto, não significa que não tenha existido experiências estéticas na escola, todavia a narrativa é produzida no hoje, com o que é solicitado no presente. Então, talvez em outro contexto, com outros estímulos ou outros questionamentos, ela pudesse trazer algo a mais sobre essa temática.

Ao considerar que as experiências desencadeiam lembranças e memórias, essa ação de caminhar para si (Josso, 2004) possibilita a quem narra tomar consciência sobre o que foi o vivido, dando visibilidade a sua existência e contribuindo com a sua reflexão sobre os processos estéticos e artísticos formativos que marcaram, atravessaram e afetaram a professora pesquisada. Para Moita (2013, p. 116) “só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos”.

Em um dado momento a professora Ipê Amarelo reflete sobre o que narra ao dizer que: “*Eu acho que quando você é criança, você não tem muita consciência e muito controle dessa formação estética. Mas, eu posso dizer que eu fui privilegiada, porque minha família me proporcionou essa formação de mundo*”. Essa reflexão traz muitos elementos para pensarmos sobre como as experiências estéticas, decorrentes das interações oferecidas pelos familiares e professores(as) durante a infância, nos formam, ao mesmo tempo que, possibilitam o desenvolvimento diferenciado

da sensibilidade, da percepção, da emoção, da imaginação, da criação, da reflexão e da resistência. Essas relações com o estético e o artístico, desde a infância, são geradores de rachaduras aos instituídos e produtoras de brechas e frestas da realidade.

Nesse percurso de análise e produção de dados foi interessante perceber como a natureza, as brincadeiras e as viagens foram elementos que atravessaram a história de vida da professora Ipê amarelo, revelando os inventários da sua infância e como ela se relacionava e se apropriar do mundo, ao mesmo tempo, que identificamos as reflexões sobre como as figuras de ligação (Josso, 2006) a formaram esteticamente, as rupturas com a vida escolar, os saberes formadores e fundadores de si e as continuidades que atravessam o espaço-tempo e se tornam referências na vida adulta. Por fim, ressalto que a narrativa (auto)biográfica é mais que uma metodologia, é uma via de acesso às várias dimensões da vida de quem narra.

5.2. As tonalidades: experiências estéticas e artísticas na formação e na docência

Para a segunda chave temática foram definidos os seguintes temas: formação inicial; formação continuada; prática pedagógica; relação com as crianças; reflexões sobre a docência que emergiram após leitura e transcrição da Entrevista Narrativa.

As narrativas possibilitam que o narrador torne visível, por meio da sua própria voz, a sua história de vida, expressando os contextos, os enredos e as relações nas quais a sua vida se desenvolveu e ganhou forma. Todavia, quando trabalhamos com narrativas (auto)biográficas de professores(as) é perceptível que estes sujeitos são autores, uma vez que pensam, dialogam e refletem constantemente sobre a sua existencialidade e realidade, podendo “reconstruir e interpretar suas narrativas pessoais para gerar conhecimento sobre as influências teóricas e pessoais que norteiam suas práticas, motivando – dentro de uma práxis reflexiva – a transformação de suas práticas docentes” (Bolívar; Domingo; Fernández, 2001, p. 215).

Essa referida ação é possível, “porque o processo auto-reflexivo, que obriga a um olhar retrospectivo e prospectivo, tem de ser compreendido como uma atividade de auto-interpretação crítica e de tomada de consciência da relatividade social, histórica e cultural dos

referenciais interiorizados pelo sujeito e, por isso mesmo, constitutivos da dimensão cognitiva da sua subjetividade” (Josso, 2004, p. 60). Assim, articular o presente com o passado e o futuro permite uma reflexão crítica e situada sobre os aspectos da sua história pessoal e profissional.

À medida que a narrativa da professora Ipê Amarelo se torna familiar, percebo que novas camadas vão surgindo ao reler sobre sua história de vida. Quando ela destaca na narrativa “*eu caí de paraquedas na Pedagogia*” isso me transporta para outros espaços da memória, em momentos que eu atuava como formadora de professores(as) e escutava essa mesma frase, que muitas vezes estava atrelada a um discurso de ser um curso mais fácil de entrar na universidade para depois transferir a matrícula para o curso de Psicologia.

Existem muitos debates em torno das escolhas dos estudantes pelos cursos de formação de professores, tanto pela desvalorização profissional, quanto pela insalubridade das escolas brasileiras. No entanto, percebo que esse quadro ainda se agrava quando esse profissional escolhe a docência com crianças na etapa da Educação Infantil que exige um(a) professor(a) que articule no cotidiano as ações de cuidar e educar de modo indissociável (Brasil, 2009) e que garanta no cotidiano os direitos de bebês e crianças (Brasil, 2017), mas que ainda não é visto como professor(a), e sim como tia/tio, babá, cuidador, recreacionista, entre outros (Ostetto, 1997). Assim, essa falta de reconhecimento e de desprestígio profissional continua colocando a escolha pelo curso de Pedagogia em segundo ou terceiro plano.

Ipê Amarelo continua nos contando sobre sua escolha profissional:

Eu sempre quis ser psicóloga mesmo sem entender muito o que era a Psicologia. Sempre me comuniquei bem, eu acho que sabia dar conselhos e que por esse motivo eu seria feliz na psicologia. Fiz vestibular na UFC para o curso de Psicologia diurno e na UECE para Pedagogia noturno. Não consegui entrar na UFC por conta do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), mas entrei na UECE, que não tinha o exame. Eu acho que a Pedagogia me conquistou, desisti da Psicologia e fui me descobrindo nesse universo de professora.

Em alguns casos, como nos apresenta Ipê Amarelo, o(a) estudante de Pedagogia se apaixona pelo curso, se percebe como professor(a) e decide concluir a graduação, em outros conseguem migrar para o curso de Psicologia e ainda considero que exista um grupo que permanece mesmo não se identificando com o curso e a docência com bebês e crianças. Essa é uma discussão importante que nos convoca a pensarmos: Como nos tornamos professores? Por que escolhemos a profissão docente?

Nóvoa (2013), Goodson (2013) e Paiva (2022) enfatizam a importância da valorização do magistério, todavia, também trazem reflexões sobre a construção do processo identitário dos(as) professores(as) como estratégia de fortalecimento da docência. Para Nóvoa (2013, p. 16), “[...] a identidade não é algo adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. Quando falamos de identidade docente, consideramos o(a) professor(a) um sujeito histórico e social que se constitui através das relações estabelecidas ao longo de sua vida. Paiva (2022, p. 243), ressalta que o docente “na busca por transformar a si, impacta na construção da identidade docente na Educação Infantil [...] em um viés de identidade individual e de grupo” que é construída “nas relações que estabelecem com as crianças, famílias, seus pares, outros profissionais e com as leituras e reflexões que realizam na prática e para a prática pedagógica cotidiana”.

Os momentos decisivos em uma vida não são provocados por eventos reais, mas por revisões feitas na história que usamos para contar sobre a vida e sobre nós mesmos. [...] Vidas são textos: textos sujeitos à revisão, exegese, interpretação e assim por diante. [...] A autobiografia transforma a vida em texto, seja implícito ou explícito. Somente através da textualização alguém pode “conhecer sua vida” (Bruner; Weisser, 1998, p. 177-178). Considero que rememorar a história de vida é fundamental para a construção identitária que está imbricada de crenças, valores, conhecimentos e saberes que “não acontecem de forma linear e estática, mas sim em constante movimento” (Paiva, 2022, p. 24) desde a fase da escolha da profissão, passando pela formação até os espaços institucionais.

Essa outra percepção de docente ganha força à medida que refletimos sobre uma imagem de professor(a) protagonista, pesquisador(a) e competente e, portanto, não devem ser vistos como meros executores da política, dos saberes pedagógicos, científicos e curriculares (Tardif, 2014). Rinaldi (2012, p. 106) expressa ainda que “a definição da identidade profissional do professor, então, não é vista em termos abstratos, mas em contexto, em relação aos colegas, aos pais, e, acima de tudo, às crianças, mas também em relação à sua própria identidade e à sua formação pessoal e educacional, além da sua experiência”.

A minha escolha pela docência foi atravessada pela minha mãe que também exercia o papel de professora. Entretanto, a professora Ipê Amarelo foi escolhida e conquistada pela Pedagogia, em meio à desistência do curso de Psicologia. Como dito anteriormente, esse cenário torna visível que a Pedagogia ainda ocupa um lugar social de desvalorização, no qual considero como fatores o pouco investimento na formação inicial

e continuada de professores(as) e no plano de cargos, carreiras e salários, as condições de trabalho nas escolas, a falta de material de qualidade e suporte pedagógico, a relação dialógica e de escuta quase inexistentes pelas Secretarias de Educação e gestores e as mudanças que emergem ao fim de mandatos sem que exista uma continuidade das políticas educacionais e um respeito à história que fora construída. Estas são algumas condições essenciais para a promoção da melhoria da qualidade do ensino brasileiro, qualidade de vida dos profissionais da educação e em direção a uma educação crítica e democrática.

Destaco que existe uma crescente preocupação por parte do governo brasileiro em buscar instrumentos para a valorização do magistério e elevação da qualidade da educação, por meio do Plano Nacional de Educação (PNE) e de alguns programas de incentivo para que os estudantes escolham os cursos que formam professores(as) como o Programa Pé-de-Meia Licenciatura, do Ministério da Educação, lançado neste ano de 2025. Contudo, essas estratégias ainda não são suficientes para que haja uma transformação da realidade educacional brasileira.

Continuando com a narrativa, a professora Ipê Amarelo nos conta que, durante a graduação, foi estagiária na Prefeitura de Fortaleza e que sua função “*consistia em visitar as creches públicas no território do Distrito de Educação 4³⁰*”. Ela ainda relata que “*na época os espaços eram bem assistencialistas, inclusive eram interligados com a ação social. Era realmente um depósito de crianças, porque as pessoas que estavam ali, a maioria dos profissionais não tinha formação*”.

Mesmo não informando o ano em que aconteceu o estágio, é possível termos uma noção de tempo, uma vez que no período de 2006 a 2008 foi atribuída ao município de Fortaleza pelo Ministério Público a responsabilidade de impulsionar o processo de municipalização dos CEIs, retirando esses equipamentos da Secretaria de Ação Social do Governo do Estado e se tornando uma atribuição administrativa e pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, como também a realização de concurso público para provimento de cargos de professores para atuarem nessas unidades escolares, ampliação de investimentos para a construção de CEIs, ampliação do número de vagas e acesso à formação continuada para os(as) professores(as) da Rede (Pinho, 2014).

³⁰ O Distrito de Educação é uma divisão administrativa da Secretaria Municipal de Educação que auxilia na coordenação da política educacional. No município de Fortaleza existem seis distritos que são responsáveis pela gestão das escolas de um determinado território.

Esse é um dado importante para que possamos refletir sobre a trajetória da Educação Infantil do município de Fortaleza. Antes de 2008, prevalecia uma política de baixo custo, com profissionais sem formação acadêmica, sem acesso a verbas oriundas do MEC e sem uma infraestrutura adequada para o atendimento das crianças de 0 (zero) a 6 (seis) de idade, reforçando uma visão assistencialista ou como a professora participante bem definiu “*um depósito de crianças*”.

Assim, quase 20 anos após a promulgação da Constituição Federal (1988), o município de Fortaleza começa a garantir o direito das crianças à educação. Nesse sentido, conscientizar-se da função desafiadora, multifacetada, sensível, grandiosa e intrigante que é ser docente de crianças contribui com o processo de transformação profissional, superando uma visão histórica que reduzia a Educação Infantil a um espaço meramente de cuidado e assistência.

Voltando à narrativa sobre o estágio, Ipê Amarelo narra que ela e mais três estagiários tinham como “*propósito olhar para o pedagógico dessas instituições e começamos a implementar um projeto com relação a organização de alguns espaços como cantinho da fantasia, da leitura, dos brinquedos, que até isso era muito raro na época*”.

Refletir sobre essa cultura material da infância (Corsaro, 2011) e a organização desse espaço, que proporcionou às crianças fabulações, criações, invenções e brincadeiras, nos levam ao encontro com as professoras Maria Carmen Silveira Barbosa e Maria da Graça Souza Horn (2001, p. 67) que pesquisam sobre a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil. Elas afirmam sobre a importância que “o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado”.

É notório que esse pensamento da professora Ipê Amarelo, enquanto estagiária, e de seus colegas, não sei se de forma consciente ou inconsciente, já era atravessado por uma compreensão de que quando organizamos os espaços e materiais para as crianças, buscamos garantir no cotidiano o direito à beleza, ao estético, à brincadeira, à exploração, à aprendizagem, à descoberta, à expressão suas ideias, sentimentos e desejos, de modo que ao “soltar as rédeas das crianças”, como já enfatizou Holm (2016), poderíamos enxergar as suas capacidades e competências, como também a nossa própria, uma vez que as crianças afetam e são afetadas pela sociedade (Corsaro, 2011, p. 57). Considero que, para esse período

de mudanças que estava acontecendo no município de Fortaleza, esse outro modo de pensar sobre as infâncias, as crianças, as práticas pedagógicas e a docência já abriam frestas para as revoluções que começavam a surgir no contexto educacional brasileiro.

Outro ponto de destaque é quando Ipê Amarelo relata que, após o ingresso no Curso de Pedagogia: “*comecei a ser responsável por esse aprimoramento e direcionamento do olhar para a arte, de sentir vontade de ir a uma exposição e ao museu*”. Esse trecho da narrativa se encontra com uma discussão que atravessou essa pesquisa no que se refere a uma educação estética que refine os sentidos dos estudantes no decorrer da Graduação em Pedagogia.

Ao retomar essas reflexões instauradas por Momoli e Egas (2015) e Corrêa (2018), em que os(as) pesquisadores(as) discutem sobre como a formação inicial de professores(as) ainda apresenta reduzidas oportunidades de ampliação do repertório cultural e artístico e das experiências estéticas e sensíveis pelos estudantes já previstas nas Diretrizes Nacionais para o cursos de Pedagogia (2006), me inquieto em pensar sobre quem ou o que mediou essa mudança do olhar da professora Ipê Amarelo no período da formação inicial.

Esse trecho da narrativa, citado anteriormente, ainda nos impulsiona a pensar sobre como a arte ainda se encontra em uma visão muito institucionalizada em museus e espaços culturais que, de algum modo, definem que arte merece ou não ser apreciada. Entretanto, quando caminhamos pelo centro das cidades, visitamos ateliês de cerâmica e de cestaria no interior do estado do Ceará, observamos a arquitetura de prédios antigos, a natureza à nossa volta ou um mural em grafite, nos livros de literatura e em intervenções artísticas públicas estamos convivendo, experimentando e acessando arte e cultura, dado que a arte faz parte da vida cotidiana e da expressão humana.

Como aponta a professora Luciana Ostetto (2018, p. 168),

[...] compreender a formação estética em íntima relação com os processos de percepção, de imaginação, de interpretação, por meio dos quais a sensibilidade é alargada no mundo e com o mundo, implica pensar que o estético transcende os conteúdos da cultura artística; não tem que a ver apenas com aprender a ouvir ou cantar música, conhecer literatura, dançar e ir ao teatro, aprender dramaturgia, apreciar pinturas, visitar museus [...].

Com isso, não tenho a intenção de minimizar a importância dos museus, galerias e instituições artísticas, mas essa reflexão também é um convite para que possamos abrir as nossas compreensões sobre arte, uma vez que quanto mais diverso e amplo for o nosso repertório, mais rica será a nossa percepção de realidade.

Essas inquietações e reflexões ganham acolhimento quando Marín-Viadel e Roldán (2012, p. 26) se questionam “Por que as artes continuam sendo consideradas um paraíso para emoções e sentimentos, mas não territórios de conhecimento?” Para o pesquisador e estudioso Elliot Eisner (2002, p. 116) “as concepções predominantes sobre as artes são baseadas em uma enorme incompreensão sobre seu papel no desenvolvimento humano e na educação. Esse mal-entendido tem suas raízes em concepções antigas de mente, conhecimento e inteligência”, que eram compreendidas como conceitos fragmentados e que não tinham relação entre si. No entanto, a arte fornece um tipo de conhecimento que nos abre a mente para outras perspectivas acerca de um fato, de uma cena do cotidiano, de uma ideia, de uma pesquisa, gerando mais de uma resposta para uma pergunta ou um problema.

Dando continuidade à narrativa de Ipê Amarelo, após a formatura, ela inicia a docência como professora substituta em um CEI do município de Fortaleza, atuando com crianças de 1 (um) a 3 (três) e, também, assume, por um período de 7 (sete) meses, a coordenação dessa mesma instituição. Em 2010, após aprovação em concurso público, Ipê Amarelo foi lotada em uma escola municipal que atendia turmas de pré-escola e 1º ano. Então, ela nos conta que,

Eu lembro que no ano em que eu fiquei com a turma de 1º ano foi muito impactante. Havia crianças que não estavam aprendendo a ler e ainda era uma pedagogia muito tradicional. Todo dia eu fazia as crianças repetirem o alfabeto, fazia ditado e a gente ficava soletrando as famílias. Eu fui ser professora do primeiro ano, inspirada na professora que era sucesso, mas o sucesso dela era a custo das crianças, nesse processo de repetição. Então, eu pensei que o meu lugar era na Educação Infantil. Eu ainda não tinha muita clareza das pedagogias participativas, mas eu sabia que a criança era mais feliz quando estava livre.

Existe um diálogo constante entre os docentes e outros profissionais que atuam na Educação Infantil acerca de duas pedagogias para a educação da infância que apresentam formas, concepções, princípios e valores distintos, mas que coabitam juntas os espaços escolares. A primeira

denominada de Pedagogia Transmissiva é definida como “[...] um conjunto mínimo de informações essenciais e perenes de cuja transmissão faz depender a sobrevivência de uma cultura e de cada indivíduo nessa cultura” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 14).

Nessa pedagogia, o(a) professor(a) é um transmissor de saberes e conhecimentos considerados imutáveis e essenciais, os objetivos se estruturam no escolarizar, no repetir, no acumular, no corrigir e no memorizar e as crianças que são entendidas como uma tábula rasa ou uma folha em branco pronta a ser preenchida com os conteúdos previstos em manuais, fichas, cadernos de exercícios e os materiais estruturados (Oliveira-Formosinho, 2011). Existe uma pobreza de experiências estéticas, autorais, criativas e de iniciativa que permeiam essa pedagogia da prontidão e exatidão.

Na segunda, nomeada de Pedagogia Participativa, é notória a existência de uma confluência com uma pedagogia da infância que acolhe os ritmos e singularidades das crianças e que os princípios da democracia e da participação estão no cerne do processo educativo em torno dessa ciência. Como destaca a professora Júlia Oliveira-Formosinho (2013, p. 13) “[...] não se trata de um otimismo ingênuo, mas antes de um desafio árduo para criar condições para que os seres humanos, tanto crianças como adultos, possam exercer a capacidade de que dispõem - a agência que nos afirmam como seres livres e colaborativos e com capacidade para pensamento e ação reflexiva e inteligente”.

Afinal, a educação não é tão ingênua ou redentora, mas também não deve ser palco contínuo de lamentações.

Essa outra pedagogia advoga pela agência, competência e participação de adultos e crianças, pelos princípios éticos, estéticos e políticos que permeiam as relações e a organização dos espaços, tempos e materiais, no valor da cultura, saberes e experiências das crianças em diálogo com a dos adultos, permitindo que as crianças vivam, pensem, conheçam, brinquem, se expressem, criem, signifiquem seus modos de ser e estar no mundo. Todavia, precisamos ter cuidado, pois essa não é uma pedagogia ingênua. Não se trata de deixar a criança livre e sozinha, mas de criar um ambiente educativo que envolvam adultos e crianças em uma relação de horizontalidade, com uma pluralidade de linguagens, com intencionalidade pedagógica e com oportunidades de aprendizado nas situações cotidianas, contribuindo para o desenvolvimento integral e para a construção de significados que enriqueçam as experiências da infância.

Essa outra forma de ser e estar com as crianças, até os dias de hoje, é quase inexistente nos espaços e no currículo do Ensino Fundamental, uma vez que seria necessária uma compreensão de que uma pedagogia baseada na participação, na democracia, na relação, na escuta e na

investigação, também, é um direito das crianças nessa etapa. Pensar nessa outra perspectiva de currículo é garantir que os saberes não são exclusivos de adultos responsáveis pela sua transmissão, mas que se constroem nas relações e sentidos entre sujeitos, espaços, materiais e as decisões e escolhas éticas, políticas e estéticas.

Para a pesquisadora Marie-Cristhine Josso (2004, p. 39) “a aprendizagem experiencial é utilizada, evidentemente, no sentido de capacidade para resolver problemas, mas acompanhada de uma formulação teórica e/ou simbolização” [...] “mas para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sobre o ângulo da aprendizagem” (ibidem, p.48). Essa premissa da autora nos revela que uma experiência formadora representa atitudes, comportamentos, pensamentos, sentimentos e saber-fazer que constituem a identidade, os valores, os sentidos e as aprendizagens de quem narra. Esse processo de aprendizagem e reflexão sobre o vivido ganha força quando a professora Ipê Amarelo relata sobre o projeto Ateliê, transformando-o em seu “efeito charneira”, ou como um “*divisor de águas*”, como a própria professora define. Então, ela nos conta:

Quando chegou o Projeto Ateliê na escola em que eu estava como coordenadora e percebi que o meu olhar começou a mudar. [...] Teve um dia que eu estava vindo de casa para o CEI e eu nunca tinha parado para olhar e reparar que aqui no Ceará a gente tem as estações do ano, em que os Ipês estão todos floridos na cidade. Eu percebi que, esteticamente, eu tinha mudado e que quem me trouxe essa mudança foram as sensibilizações e a formação do Projeto Ateliê. Eu acho que o Projeto Ateliê foi o divisor de águas na minha vida.

O Projeto Ateliê trouxe para a professora Ipê Amarelo uma dimensão estética e um outro olhar para si e para o mundo que ela não acessou ao longo da formação inicial, em especial, possibilitando uma outra maneira de perceber o tempo. Tempo de “observar para conhecer e entender” (Vecchi, 2020, p. 18), tempo de contemplar, tempo para o deslumbramento, que “é essa emoção sutil que nos põe em alerta para procurar os significados das coisas que vemos, sentimentos ou reconhecemos” (Hoyuelos, 2020, p. 125), tempo para criar pequenas revoluções, tempo para se divertir. Esse tempo representa tanto um valor quanto uma oportunidade para a professora Ipê Amarelo transformar suas concepções e percepções sobre educação, estética, arte, beleza, cultura, trazendo para ela novas atmosferas e sensações. Ela ainda narra que:

Então, eu acho que essa mudança no direcionamento do olhar, tanto das professoras quanto o meu, foi possível porque eu consegui deixar o burocrático de lado e me dedicar a essa função pedagógica e, dentro dessa função pedagógica, me constituir também como formadora em contexto. Estávamos todas juntas nos formando e estudando. Começamos a entender o que era arte, o que era ateliê, se ateliê era só tinta, se não era tinta, esse cuidado estético, e os princípios políticos, éticos e estéticos. Isso foi muito importante, porque precisamos oportunizar esses acessos para as crianças desde sempre na primeiríssima infância e, também, diminuir um pouco o ritmo para termos tempo de contemplar.

Torna-se perceptível que Ipê Amarelo estava disposta a experienciar e a explorar, pois estava aberta à pesquisa. Esse é um processo de caráter transformador que possibilita não só adquirir conhecimentos e informações, mas uma compreensão profunda do que estamos explorando e pesquisando sobre as coisas, criando oportunidades de pensar em boas perguntas, refletir sobre o vivido e em uma mudança de postura. Nessa ótica, percebo que o Programa Ateliê, no período entre 2017 e início de 2020, possibilitou inquietações, pensamentos divergentes, rigor, ideias fervilhantes assim como nutria os docentes e gestores(as) com experiências educativas e estéticas significativas.

Por fim, retomando esse trecho da narrativa, “*começamos a entender o que era arte, o que era ateliê, se ateliê era só tinta, se não era tinta, esse cuidado estético*”, percebo que esse relato ganha uma profundidade expressiva em relação ao Programa Ateliê, a concepção de arte na Educação Infantil, a compreensão de sedução estética, compreendida como uma “possível dimensão do conhecimento que ilumina algo que talvez não pertença apenas à racionalidade” (Malaguzzi apud Hoyuelos, 2020, p. 185), refinando o olhar e aguçando a sensibilidade para fugir do que é linear, rígido, excessivamente concreto e do entendimento de que a cultura do ateliê dá forma e identidade a uma prática educativa ética, estética e política e com valores e atitudes que podem ser mudados quando não estiverem de acordo com a complexidade das transformações contemporâneas.

Para Malaguzzi (1988, p. 37) a “[...] gênese do atelier coincidiu, portanto, com a gênese de um novo projeto educativo sistêmico, laico, moderno”. Considero que para Ipê Amarelo viver o começo desse projeto possibilitou que ela estabelecesse uma relação entre educação e arte, criando atravessamentos múltiplos com as linguagens expressivas e com os conceitos que sustentavam esse projeto. Essas ideias e considerações relatadas pela professora, me levam ao encontro com as experiências em que eu vivenciei, enquanto docente, com o Projeto Ateliê, uma vez que as ações pensadas e planejadas tinham como foco sensibilizar os(as) professores(as) para a arte, para o estético, para a estesia, para o sensível,

trazendo luz para pensarmos e refletirmos sobre como seria possível transpor essas ideias e conceitos do campo teórico para o nosso cotidiano assim como para a nossa prática pedagógica com bebês e crianças.

Para isso, considero que, a formação que estava atrelada a esse projeto para professores(as), continua sendo necessária para que estes profissionais possam aprofundar seus conhecimentos e saberes sobre o ateliê, entendendo-o como um lugar para que as crianças possam experienciar as linguagens expressivas, mas que seja, também, um espaço de pesquisa e investigação sobre si e sobre o mundo, inclusive para os adultos. Todavia, como já dito anteriormente, após a pandemia essa formação se tornou um evento, não tendo mais o caráter continuado e sendo destinada apenas aos coordenadores(as) pedagógicos(as). Essa outra perspectiva do ateliê, como lugar de pesquisa para crianças e adultos, surge à medida em que eu começo a estudar, durante o percurso formativo do Mestrado em Artes e da formação de atelierista, mais profundamente sobre o ateliê reggiano na época da sua idealização e em como este vem se transformando a partir das novas realidades e conhecimentos.

Além disso, durante a formação de atelierista, percebia que desconhecia as potencialidades, possibilidades e características dos materiais que ofertamos para as crianças como argila, tintas, pincéis, canetinhas, lápis grafite, papéis, entre outros, de modo que, muitas vezes, nos sentimos frustrados quando planejamos alguma proposta para as crianças e a mesma não flui como esperamos e desejamos como, quando o papel ofício se rasga à medida que a criança de 4 (quatro) anos utiliza a canetinha como material para colorir, sendo que esse exemplo foi dado por uma estudante do Curso de Pedagogia quando eu fui falar com o grupo sobre a cultura do ateliê na disciplina de arte-educação da professora Luciane Goldberg.

Então, a gente pensa: Mas o papel rasgou por quê? Será que a causa foi o material canetinha ou a combinação de papel ofício de uma gramatura fina com uma canetinha de ponta bem porosa? Esse exemplo é uma realidade bem comum no cotidiano das escolas de Educação Infantil, pois temos conhecimentos sobre as crianças e seus processos de aprendizagem, de conhecimento, de apropriação do mundo e de desenvolvimento, mas não temos tanto conhecimento sobre as diferentes linguagens expressivas das crianças assim como as linguagens (alfabeto e gramática) dos materiais.

Retomando a narrativa da professora, ela nos conta que em uma viagem que fez para a França visitou a exposição imersiva de Van Gogh, e relata que,

Essa exposição foi muito mais impactante para mim, porque primeiro foi a minha primeira exposição de projeção e percebi que as pessoas sentadas, deitadas, contemplando e não conversavam. A gente passou muito tempo assistindo e se deliciando. Eu fiz muitos vídeos e tirei algumas fotos para mostrar às crianças no CEI. Comparando a mesma exposição (Paris x Brasil), aqui as pessoas só estavam preocupadas em tirar foto, conversar e eu não vi muita gente contemplando. Eu acho que esse comportamento cultural das pessoas de Paris seja porque elas têm mais contato com arte do que aqui.

Esse fragmento da narrativa me resgata as reflexões que foram abordadas no decorrer desta pesquisa sobre como a maioria das pessoas, principalmente aquelas que moram nas regiões periféricas, não se sentem pertencentes a esses espaços de arte e cultura. Então, quando entendemos que todos nós temos direito a acessar e conhecer as múltiplas expressões artísticas, visto que são patrimônio da humanidade, geralmente nos expressamos com todo o corpo, gesticulamos, conversamos, sentimos uma vontade de olhar bem de perto e até mesmo tocar nas obras de arte, assim como fazem as crianças quando visitam esses espaços.

Essa visão cultural que existe em outros países é algo que foi sendo construída, quando a família ou a escola possibilita às crianças o acesso a teatros, cinema, museus, galerias, vivências com a cidade, o brincar com e na natureza. Nesse sentido, ao refletirmos como essas relações culturais são constituídas, isso nos conduz a um importante debate para pensar a educação de bebês e crianças que frequentam as escolas brasileiras de Educação Infantil, pois, muitas vezes, são nesses lugares de vida coletiva que eles têm a oportunidade de vivenciar experiências estéticas, artísticas e as linguagens expressivas.

A professora Ipê Amarelo relata ainda que, quando retornou da viagem, organizou uma “*projeção dos vídeos que tinha feito na exposição para apresentar às crianças*”. Ela também mostra para as crianças um quebra-cabeça que montou de um quadro de Van Gogh e que havia colocado em um quadro “*para as crianças apreciarem*”. Depois, ela conclui que: “*A minha vida adulta ficou muito entrelaçada com a minha vida pessoal, porque eu sempre faço essa relação. Então, quando eu estou em um lugar, eu já penso em como isso pode ser bacana para as crianças e como eu posso levar para elas*”.

Sua fala me faz entender que esse percurso formativo e de sensibilização, proporcionado pelo Programa Ateliê e por outros atravessamentos da vida, impulsionam essa sensibilidade, o cuidado e um olhar atento para a arte e a dimensão estética, de modo que ela consegue compreender que a arte a alimenta, possibilitando ela ser uma outra professora, mas ela também busca trazer esse alimento para as crianças.

Considero que os princípios éticos, políticos e estéticos alicerçam a prática pedagógica de Ipê Amarelo com as crianças, visto que corroboram com esse fragmento, quando ela afirma:

No segundo semestre a gente fez bonecos de gravetos juntos e tanto a gente colhia os gravetos na escola, como eu trazia da serra. Então, um dia quando estávamos no parque da escola, eu fiquei muito tocada, pois as crianças do Infantil 3 chegaram com um monte de gravetos do mesmo formato de Y e com alguns gravetos finos para os braços, e disseram: “Olha tia, esses aqui, dão certo para fazer boneco”. Ali eu acho que se materializou, se concretizou e pensei que realmente eu estou no caminho certo.

Essa outra compreensão de educação e cuidado que estruturam a docência da professora nutre esteticamente, sensivelmente e emocionalmente as crianças, os docentes e a própria Ipê Amarelo que sente alegria em tudo o que as crianças fazem, criam, elaboram, narram e aprendem. Para Holm (2004, p.84) “as crianças deveriam aprender a pesquisar, a ter confiança em si mesmas e a ter coragem de se pôr em trabalhar em coisas novas. As crianças não deveriam ser preparadas para um tipo determinado de vida; deveriam, sim, receber ilimitadas oportunidades de crescimento”. Penso que o docente tem o dever de desfazer a ordem do óbvio e acolher o inédito, desvelando o mundo e tornando visível o que está invisível.

De modo mais generalista, é notório que a concepção de arte presente na narrativa de Ipê Amarelo e que atravessa a sua docência, é sustentada pela concepção de criança competente, criadora, inteligente e inventiva, sendo o seu papel como “alguém que apoia, que faz mediações, que amplia o repertório, que provoca deslocamentos de olhares e fazeres, pela proposição de experiências com diferentes materialidades, referências artísticas e espaços” como elucida Ostetto *et al.* (2024, p. 11), e como alguém que busca “potencializar as múltiplas linguagens infantis” (Fortaleza, 2020, p.06).

Essa premissa também tem uma forte relação com a cultura formativa do Projeto Ateliê, na qual percebo que o projeto, também, foi um mote para que as ações desenvolvidas no cotidiano escolar pelos docentes valorizassem os saberes, a criatividade, a imaginação e o protagonismo das crianças, ao mesmo tempo, em que se buscava ampliar os repertórios artísticos, teóricos, sensíveis e de cuidado dos(as) professores(as) que atuavam na Educação Infantil.

Quando eu penso sobre a minha própria concepção de arte, observo que esta vem mudando à medida que aprofundo as camadas dos conhecimentos e experiências, pois em um dado momento considerava que entrar em museus, observar as pinturas, ler livros de literatura, desenhar, pintar, assistir musicais me formariam esteticamente, mas não é apenas isso. Essas ações alimentam o nosso repertório quando eu contemplo, quando eu penso e reflito sobre os conceitos, sobre a representação da obra para a sociedade, sobre o tempo e espaço, entre tantos outros fatores, de modo que eu me transformo diante do que vejo, do que sinto, do que ouço, do que toco e do que me atravessa. Isso me lembrou quando a Ipê Amarelo, após sua viagem para França, traz para as crianças alguns fragmentos do que ela vivenciou e experimentou como, por exemplo, as filmagens da exposição de Van Gogh. Percebo que sua concepção de arte, mesmo estando fortemente ligada a sua docência, revelam movimentos de transformação em sua vida ao oferecer para o seu grupo um pequeno fragmento do que ela vivenciou e experimentou.

Considero que conhecer as teorias que envolvem as experiências estéticas e artísticas, as pedagogias participativas, a cultura do ateliê, o contato com a natureza que habitam o tempo *aión*, a relação entre educação e arte nos ajuda a compreender o que seria uma boa escola para as crianças. Ademais, percebendo como entendimento possibilita reflexões importantes, como relata a professora Ipê Amarelo:

Estou nessa busca constante porque eu acho que ela nunca acaba. Só acaba quando a gente acaba. Eu tenho essa sede do conhecimento. Então cada vez mais eu acredito nessa infância como lugar de oportunidades, nessa infância que tem contato com a natureza, que esses elementos eles são potencializadores para essa aprendizagem. Eu estudo para estar com as crianças e dar mais significado a esses momentos que nós estamos juntos. Eu não tenho nenhuma intenção de hoje em dia ser controlada pelo tempo ou controlar essas crianças com esse tempo, então, eu busco ser essa professora de Educação Infantil em que as crianças são ouvidas e que eu posso dar o melhor de mim, que é estar ali de verdade.

Refletir sobre a sua própria ação docente e sobre o seu modo de estar com as crianças constitui estabelecer um espaço de análise da experiência vivida, a partir de uma reconstrução crítica. Ao mesmo tempo, penso na minha docência junto com os bebês e o quanto buscava no cotidiano proporcionar experiências sensíveis na natureza, brincadeiras de exploração, tempo de contemplação, liberdade para escolher, espaço para descobertas individuais e coletivas, entre outros momentos. Mas, percebo que esse movimento de mudança, é atravessado pela necessidade de ampliar os saberes e conhecimentos em torno da Pedagogia, em diálogo com outras áreas como a arte e a arquitetura, de maneira que esses entrelaçamentos aprofundam a sensibilidade, o cuidado e um olhar atento para a dimensão estética.

Quando Ipê Amarelo traz essa reflexão, ela está dizendo que o(a) professor(a) precisa estudar e se fundamentar. Contudo, esse docente também precisa viver e experienciar outros espaços e relações para que possam alimentar seu repertório imaginário, criativo, estético, inventivo, imagético e sensorial. Ela segue dizendo:

A cabeça já fica borbulhando de muita vontade de fazer, de viver junto com as crianças, de estar muito fora da sala, de estar muito em contato com a natureza. Onde eu estou trabalhando, tenho o privilégio de ter um espaço de quintal, em que eu participei da plantação das árvores lá no início há 8 anos atrás. Hoje eu posso contemplar os ipês rosa que deixam o chão todo rosa no outono. Eu sou muito feliz lá e fico cheia de vontade de estar lá por inteiro, porque eu acho que eu ainda tenho muito que aprender e trocar naquele lugar.

É indiscutível o quanto a presença da natureza atravessa toda a narrativa da professora Ipê Amarelo, assumindo um valor estético e afetivo inestimável. Nesse ponto em questão fica evidente que ela estabelece uma relação de cuidado, de sensibilidade e um senso de pertencimento, de tal modo que sua maneira de educar e cuidar das crianças é atravessada por esse encontro e modo único de habitar o mundo. No decorrer da leitura da narrativa, Ipê Amarelo nos mostra como as suas experiências estéticas com a natureza e as brincadeiras na infância atravessaram a sua história de vida e, hoje, dão sustentação às suas percepções e na docência com as crianças, produzindo mudanças na construção da experiência educativa.

Todavia, seu encontro com a arte ainda está circunscrito pelos espaços físicos como os museus e obras de artes de artistas, dentro das artes plásticas. Ainda existe um universo dentro do campo artístico e cultural inexplorado por Ipê Amarelo, mas que isso não a impede de garantir que as crianças tenham acesso à educação estética pelas crianças, através de experiências sensíveis. Pensar sobre isso, me encaminha para outros questionamentos: Como pensar uma formação continuada, dentro do Programa Ateliê, que possibilite aos professores(as) das infâncias o produzir, experimentar e pensar sobre e em arte, a partir do seu cotidiano de vida? Como ampliar os repertórios, tendo os deslocamentos pela cidade, a escolha dos materiais e outras manifestações de arte como a fotografia, a performance, a literatura, o digital e a arquitetura, como elementos propositores para o acesso à arte?

Esse ponto em questão me faz olhar para a minha própria formação estética que vai ganhando camadas à medida em que compreendo o que é arte, ao experimentar diferentes materiais e suportes, ao investigar sobre as tintas naturais, ao voltar a desenhar e pintar, ao acessar obras literárias adultas e infantis, ao visitar outros espaços culturais para além dos museus, ao caminhar pelas cidades e observar seus movimentos, ao

conversar com artistas que produzem elementos da nossa cultura e compreender suas histórias que se emaranham com o ofício, de tal maneira que esse movimento vai me constituindo uma pesquisadora-professora-artista, ampliando os meus repertórios de saberes e fazeres e avivando dentro de mim esse movimento da criação, da escuta, da curiosidade e do sensível.

Onde a arte estava presente na narrativa das professoras? Onde é que ela aparece? Quais as experiências estéticas significativas que formaram as professoras? Onde essas experiências aparecem nas práticas pedagógicas? Essas foram as perguntas que estruturaram os objetivos e os caminhos desta pesquisa.

Acredito que aqui cabe mais uma reflexão, que alinhava essas perguntas, a partir dos caminhos trilhados tanto por mim quanto pela professora Ipê Amarelo e que nos formaram esteticamente no decorrer de nossas história de vida. A narrativa da professora apresenta a natureza e as viagens como aspectos significativos que atravessam a sua infância até a vida adulta, ajudando-a na construção do olhar, percepção sensorial e em ter tempo de contemplar e fruir, sendo que essas experiências visuais estão intimamente ligadas ao artístico e estético.

A professora Ipê Amarelo se atém a visitar *“uma exposição e o museu”* como uma forma de conhecer obras e artistas, ampliando o seu repertório de conhecimentos e experiências sobre arte. Quando ela narra sobre a docência e a prática pedagógica outros movimentos e pensamentos emergem *“quando eu estou em um lugar, eu já penso em como isso pode ser bacana para as crianças e como eu posso levar para elas”*, de modo que ela nos apresenta uma concepção de docente que se preocupa em oportunizar para as crianças o acesso à arte e ao que ela experienciou a partir de outra perspectiva.

Ipê Amarelo iniciou sua narrativa informando que não guardava muitas lembranças, mas, no decorrer do relato, foi rememorando as experiências marcantes na sua trajetória de contemplação, como quando reparou na floração dos ipês na cidade de Fortaleza, no encontros com as professoras para estudar sobre o Ateliê e a arte, de modo que seu *“olhar mudou para as coisas”*, *“assando peixe na beira do rio”* em momentos de viagens em família, e em como seus percursos de sensibilidade repercutiram nos modos de ser e estar com as crianças. Ademais, sua narrativa possibilitou que conhecêssemos a professora Ipê Amarelo e suas vivências significativas com o estético, com o sensível, sua visão de educação, sua capacidade de enxergar as potencialidades das crianças e seus modos de pensar e sentir.

Quando eu olho para a minha narrativa percebo o quanto a minha família buscou oferecer experiências estéticas, através da música, da fotografia, dos encontros com a praia e em viagens. Na escola e na universidade existiam poucos momentos para contemplar, fruir, criar, experimentar, investigar o mundo e expressar-se por meio das múltiplas linguagens, pois havia uma priorização de algumas linguagens em detrimento de outras consideradas menos importantes ou supérfluas.

Esse percurso formativo constituiu a Paloma docente de bebês que precisou buscar estratégias de autoformação (Pineau, 1988) e formações para arquitetar a docência na Educação Infantil, uma vez que percebia que uma Pedagogia Tradicional Transmissiva não se adequa ao modo que eu considerava que seria uma boa prática pedagógica sustentada pela escuta, diálogo, acolhimento, relação, brincadeira entre outros valores e crenças que dão essa arquitetura a uma Pedagogia participativa e democrática.

Essa busca me proporcionou repensar e refletir em como eu poderia estar sempre renovando os meus conhecimentos visto que estes não são imutáveis e eternos, me proporcionou entrar em grupos de estudo que dialogam sobre esse modo de fazer e abriu um espaço na minha mente sobre o mundo, sobre a arte, sobre a estética, sobre as linguagens como formas de expressão de si e dos pensamentos, sobre ética e política, sobre as múltiplas ideias fantásticas em torno desse outro modo de fazer e dos saberes.

Finalizo esse capítulo que para mim trouxe momentos de reflexões em que busquei costurar as minhas interpretações com a narrativa da professora participante em diálogo com o referencial teórico desta pesquisa. Agora, nos encaminhamos para a última parte da escrita, que não deve ser vista como um arremate de encerramento, mas como um lugar que reúne todos os fios tramados até aqui.



**Depositar a tinta
sobre o papel**

DEPOSITAR A TINTA SOBRE O PAPEL: DO CHÃO À TELA

No decorrer desta escrita, pedi emprestado alguns trechos de músicas e de poemas a artistas e escritores que aprecio bastante e que me acompanham na minha trajetória de vida. Agora, chegamos no momento em que, após caminhar com os pés descalços pelo chão de terra, escolher e colher os grãos de terra-barro para extrair o pigmento para a produção de tintas, finalmente iremos depositar a tinta sobre o papel.

Esse é o momento de rememorar o que foi vivido e produzido no decorrer desta pesquisa tão bonita e que trouxe tantos significados me fazendo lembrar de um trecho do livro “As crônicas de Nárnia” sobre a aventura ser a chave para a vida. Foi uma grande aventura pesquisar sobre a terra-barro, sobre a Pesquisa (Auto)biográfica, produzir geotintas, voltar a desenhar e pintar, rememorar a minha história de vida e conhecer a história da professora participante, percebendo como nos formamos esteticamente no decorrer da nossa trajetória.

A escolha pela abordagem da narrativa (auto)biográfica abriu em mim um universo de possibilidades, me guiando por um percurso de sensibilidade, cuidado, respeito e ética com a história de vida das pessoas e os seus processos. Essa pesquisa tinha como objetivo principal compreender os atravessamentos da arte e da dimensão estética no processo formativo de professoras de Educação Infantil, da infância à docência, através de narrativa (auto)biográfica, em diálogo com autores(as) como Bolívar (2001), Josso (2004), Delory-Momberger (2006), Passeggi (2008, 2013), entre tantos outros, que caminham pelo campo de investigação da Pesquisa (Auto)biográfica em Educação.

Ainda para essa investigação, participaram 2 (duas) professoras que atuam na Educação Infantil, incluindo esta pesquisadora, que colaborou com a produção de dados, a partir de sua própria narrativa, no intuito de compor uma relação dialógica com a história de outra professora participante da pesquisa. Portanto, essa investigação, construída por meio de uma pesquisa narrativa (auto)biográfica da professora participante e por uma narrativa autobiográfica da pesquisadora, dá a possibilidade de conhecer, identificar e refletir sobre como as experiências artísticas e estéticas que atravessaram as suas vidas, da infância à docência, colaboraram com a formação estética de cada uma.

No decorrer desta escrita, considerei importante escovar alguns termos e conceitos, aprofundando os conhecimentos, com isso, comecei a pensar e refletir sobre o termo estética. Entretanto, eu não presumia o quanto essa dimensão era um lugar, uma ideia, um conceito que caminha por entre luz e sombra. Em um dado momento, reflito sobre como a ideia de beleza, que faz parte da estética, pode ser pensada e planejada para

organizar os espaços e materiais de uma sala, tornando-os convidativos, agradáveis e causar bem-estar ou ser utilizada, como aconteceu na Segunda Guerra Mundial para a escolha de uma única “raça” que era superior em vários aspectos a qualquer outra etnia existente no mundo.

Para mim, quanto mais eu adentrava em leituras e discussões acerca de conceitos que atravessaram esse processo de pesquisa, percebi que aprofundei os saberes sobre essa temática e , ao mesmo tempo, fui conduzida a pensar sobre a necessidade inegociável de acessarmos uma formação inicial e continuada que crie possibilidades de encontros com a beleza, com a estética, com o cuidado, com o maravilhamento, com a transgressão, evitando que essa dimensão seja marginalizada ou, pior, deixe de existir na vida de crianças e adultos.

Para a discussão teórico-metodológica em torno da Pesquisa (Auto)biográfica elegi, como instrumento para acolher e produzir os dados, a Entrevista Narrativa (Jovchelovitch e Bauer, 2002) e a análise temática definida por Bolívar (2001, 2012). Josso (2002, p. 34) destaca que as narrativas são constituídas “por recordações consideradas pelos narradores como “experiências” significativas das suas aprendizagens, da sua evolução nos itinerários socioculturais e das representações que construíram de si próprios e do seu meio humano e natural”. Assim, embrenhar-se na narrativa da professora Ipê Amarelo, que foi elaborada a partir do questionamento “Que experiências em/com arte, da infância a docência na Educação Infantil, você considera que foram significativas para a sua formação estética?”, possibilitou reflexões sobre como as experiências artísticas e estéticas atravessaram e constituíram a sua história de vida, tornam-se fundadoras e formadoras de si.

Ela começa dizendo que não tem uma memória muito boa, mas à medida em que ela apresenta as fotografias que foram escolhidas para esse momento, as lembranças vão emergindo. Por meio da análise dos dados, atentando sempre para o não julgamento da narrativa, na qual esse percurso foi acompanhado pelo olhar cuidadoso e sensível da professora Luciane, constato que a família, a natureza, a comunidade em que crescemos, as viagens e os museus são espaços históricos, sociais, artísticos, estéticos e culturais que nos formam, nos nutrem e nos apresentam ao mundo e as suas multiplicidades, de modo a afetarem os nossos sentidos e as nossas percepções. “Todo lugar pode ser lugar de experiência”, como destaca Silva (2022, p. 327), assim, esses espaços nos possibilitam relacionar, confrontar, sentir, ser afetado e afetar, perceber, romper com ideias, dialogar, encontrar as nossas raízes, construir a nossa identidade entre o singular e o plural, visto que esses lugares de formação estética nos interpelam a todo instante.

Mas, onde estão as experiências estéticas e artísticas na escola e na graduação?

A minha experiência com a arte nesses espaços não dialogava com o experienciar, sentir, criar, inventar, mas sim com o conhecimento teórico sobre a arte. A professora participante pouco relata sobre essas 2 (duas) etapas formativas e, quando narra, destaca que, durante a graduação, começa a sentir uma necessidade de visitar uma exposição ou ir ao museu, nos dando uma percepção de que ela toma consciência sobre ser a pessoa responsável pela sua própria formação estética. Todavia, quando esse movimento acontece em companhia ou mediado por outros sujeitos, os conhecimentos, saberes, maravilhamentos, a abertura ao novo e os diálogos ganham uma outra dimensão, implicando em uma aprendizagem vivencial, relacional e interativa em um determinado espaço-tempo. Essa outra perspectiva acontece na formação continuada para coordenadores(as) e professores(as) no início do Programa Ateliê, período de 2017 a 2019, em que esta política pública para a Primeira Infância foi o “divisor de águas” para a professora Ipê Amarelo e, para mim, foi uma janela de abertura para a arte e para a (re)descoberta das minhas próprias potencialidades.

Como dito anteriormente, para mim, vivenciar o Projeto Ateliê na Educação Infantil, enquanto professora de bebês me abriu uma janela de inquietações, reflexões e possibilidades que desencadearam no momento presente da escrita desta pesquisa. Essa política pública de formação, sensibilização e de diálogos com a dimensão estética trouxe reflexões sobre qual o lugar da Arte na formação inicial e continuada e nas escolas de Educação Infantil.

É nesse sentido que penso o quanto a arte e a estética são elementos culturais indispensáveis na vida dos seres humanos, animando e avivando-os. Por isso, é tão crucial que haja um retorno desse movimento político que atravessa o direito de adultos e crianças ao acesso a beleza, a ética, a estética, ao bem-estar, ao maravilhamento para que essas qualidades educativas que pulsam a vida não caiam no esquecimento não sendo mais possível reencontrá-las. Esses dias, eu lia uma reportagem sobre os médicos Suíços estarem recomendando, em suas prescrições médicas, mais visitas aos museus, assim como faziam na Grécia Antiga, prescrevendo o teatro. O maravilhamento e encantamento com as experiências estética e artísticas possibilitam a ampliação dos conhecimentos acerca do mundo sensível e equilíbrio entre o pensar e o sentir na docência, na prática pedagógica com bebês e crianças e na vida, sendo estas qualidades e propriedades da arte que contribuem para a formação estética, crítica, política, criativa e da sensibilidade humana.

Por fim, considero que os objetivos propostos por esta pesquisa foram alcançados, mesmo que em alguns momentos a rota precisasse ser redefinida ou algumas ideias terem ficado pelo caminho, mas isso não significa que estas não possam ser retomadas em outro momento oportuno. Me sinto extremamente alegre, confortável, emocionada, leve e nutrida durante a escrita deste parágrafo! Encerro a escrita com um último empréstimo de palavras, agora, ao querido poeta Manoel de Barros, que sempre me traz luz em momentos de sombra: “Quando os meus olhos estão sujos da civilização, cresce por dentro deles um desejo de árvores e aves”.



A cada encontro escolhemos um lugar ao qual somos fiéis
 Prestamos atenção
 Ao examinar a fundo neste lugar descobrimos algo
 que de imediato não pode ser visto
 A linguagem secreta do ambiente se aviva
 com os materiais por nós trazidos
 Descobrimos novas formas de utilizar os elementos da natureza
 Neste contexto a linguagem oculta dos materiais se desdobra
 num surpreendente encontro com o ambiente
 Desencadeando novos movimentos corporais,
 diferentes composições linguísticas e outras
 maravilhosas relações e formas de convívio
 Nesta sinergia entre o local e os materiais, crianças e adultos
 De repente, algo quase mágico acontece
 Pois tudo está em jogo.
 De repente terminamos
 Foi um momento artístico, que já acabou
 A essência é a história que foca
 e esta história fica melhor a cada vez que é recontada!
 (Anna Marie Holm)

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna-Barreto. (Auto)Biográfico, um método possível de pesquisa? In: PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino de. **Pesquisa (auto)biográfica: narrativas de si e formação**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

_____. Pesquisa (auto)biográfica: tempo, memória e narrativa. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna-Barreto (orgs). **A Aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ALBANO, Ana Angélica. **Arte e Pedagogia: Além Dos Territórios Demarcados**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 80, p. 26-39, jan.- abr. 2010.

ANJOS, Ana Maura Tavares dos. **Narrativas de crianças sobre suas relações com a escrita**. 2021. 273f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

ASSOCIAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA. **As cem linguagens das crianças**. Barcelona: Rosa Sensat, 2005.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS HISTÓRIAS DE VIDA EM FORMAÇÃO. **Carta da ASIHVIF**. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, Salvador, v. 1, n. 1, p. 177-179, dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2530>. Acesso em: 26 mar. 2024.

BARBIERI, Stela. **Territórios da invenção: ateliê em movimento**. 1. ed. São Paulo: Jujuba, 2021.

BARROS, Maria Isabel Amando de. **Parques Naturalizados**. São Paulo: SP, 2022.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. **Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche**. Educação (UFSM), v. 35, p. 85-95, 2010.

_____. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis E. **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano Editora, 2002.

BATESON, Gregory. **Mente e natureza**: a unidade necessária. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1986.

BENJAMIN, Walter. O Narrador. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

_____. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. CNE. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 3/2006. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia**. Brasília: CNE, 2006.

_____. **Práticas cotidianas na Educação Infantil** – Bases para Reflexão sobre as Orientações Curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC / Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica/ UFRGS, 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução 05/2009 - Câmara da Educação Básica. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básico de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** - Terceira versão. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

_____. Lei 13.257, de 8 de março de 2016. **Plano Nacional pela Primeira Infância 2010-2022/2020-2030** / Rede nacional Primeira Infância (RNPI); ANDI Comunicação e Direitos. 2. ed. (revista e atualizada). Brasília, DF:RNPI/ANDI, 2020.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF : Inep, 2024.

BRUNER, Jerome; WEISSER, Susan. La invención del yo: lá autobiografía y sus formas. In: OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy. **Cultura escrita y oralidad**. Barcelona: Gedisa, 1998.

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología**. Madrid: Editorial La Muralla, 2001.

_____. BOLÍVAR, Antonio. Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena (org.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Tomo II. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 79-109.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 5.ed. Belo horizonte: Autêntica, 2016.

_____. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 19, abril, p. 20-28, 2002.

BOGDAN, Robert C.; BILKEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

CALVINO, Italo. **As cidades invisíveis**. 1.ed. São Paulo: Companhia das letras, 2017.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CLARINDO, Janaina Monteiro; MAIA, Karine Valeska de Oliveira. O Projeto Ateliê e sua inerência formativa em dois Centros de Educação Infantil. In: FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Projeto Ateliê: uma tessitura protagonizada pela triangulação família, escola e criança**. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2020.

COOPER, Margie. A beleza é uma forma de conhecimento? In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016.

CORDEIRO, Verbena Maria Rocha; SOUZA, Elizeu Clementino de. **Memoriais, literatura e práticas culturais de leitura**. Salvador: EDUFBA, 2010.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORRÊA, Carla Andréa. **Arte, formação e docência na Educação Infantil: narrativas do sensível**. 2018. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

_____. OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Sobre formação estética e docência: as professoras de educação infantil desejam mais arte!** Laplage em Revista (Sorocaba), vol.4, n. Especial, set. - dez. 2018, p.23-37.

_____. **Sobre arte, desejos e formação docente: (re) animar caminhos.** REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 39., 2019, Niterói. Anais. ISSN: 2447-2808. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_44_5> Acessos em: 24 jul. 2024.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Questionamentos de uma professora de arte sobre o ensino de arte na contemporaneidade. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Org.). **Cultura das imagens: desafios para arte e para educação.** Santa Maria: UFSM, 2012, p.99- 123.

_____. Cenas pedagógicas em Arte: desafios, recriações e mudanças a partir da Arte Contemporânea. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa. **Arte contemporânea e docência com crianças: inventários educativos.** Porto Alegre: ZOUK, 2021.

CORDEIRO, Verbena Maria Rocha; SOUZA; Elizeu Clementino de. **Memoriais, literatura e práticas culturais de leitura.** Salvador: EDUFBA, 2010. 413 p.

CRUZ, Silvia Helena Vieira; CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. **O ambiente na educação infantil e a construção da identidade da criança.** Revista Em Aberto, Brasília (DF), v. 30, n. 100, p. 71-81, set./dez. 2017.

DALLARI, Dalmo de Abreu; KORCZAK, Janusz. **O direito da criança ao respeito.** São Paulo: Summus, 1986.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Fotobiografia e formação de si. In: SOUZA, Elizeu C. de; ABRAHÃO, Maria Helena M.B. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. Edição do Kindle.

_____. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

_____. **Fundamentos epistemológicos da pesquisa: biográfica em educação.** *Educ. Rev.*, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 333-346, abr. 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000100015&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em: 17 dez. 2024.

_____. Motivos pessoais e espaço de pesquisa: ensaio de uma biografia de pesquisadora. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna-Barreto (orgs.). **A nova aventura (auto)biográfica: tomo II.** 1ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. Edição do Kindle.

DEWEY, John. **Experiência e educação.** 10. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

_____. **Vida e Educação.** São Paulo: Abril Cultural, 1980.

DIEFENTHÄLER, Daniela Linck. Arte contemporânea como provocação para a desconstrução dos estereótipos visuais infantis. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa. **Arte contemporânea e docência com crianças**: inventários educativos. Porto Alegre: ZOUK, 2021.

DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhes ensinou: In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

_____. Biografização e Mundialização: Dois desafios contraditórios e complementares. In: PASSEGI, Maria da C.; SOUZA, Elizeu C. (Org.). **(Auto)biografia**: formação, território e saberes. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Por que arte-educação?** 6. ed. Campinas: Papirus, 1991.

EISNER, Elliot Weis. **La escuela que necesitamos**: ensayos personales. Buenos Aires: Amerrortu, 2002.

_____. **O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?** Currículo sem Fronteiras, v.8, n.2, pp.5-17, Jul/Dez 2008. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf> Acesso em: 21 jul. 2024.

EVANGELISTA, Fátima Andreza Braga de S.; MOREIRA, Renata Góes; SOUZA Sephora da Fonseca. Projeto Ateliê: um catalisador do Protagonismo Infantil. In: FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Projeto Ateliê**: uma tessitura protagonizada pela triangulação família, escola e criança. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2020.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Didática e Interdisciplinaridade**: Uma busca para formar o sujeito pesquisador, professor e cidadão. 9. ed. Campinas - SP: Papirus, 1997.

FERNANDES, Natália. **Os Direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação**. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 7, n. 12, p. 8-18, jan. 2005. ISSN 1980-4512. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/2100>>. Acesso em: 11 jul. 2024.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método autobiográfico. In: NÓVOA, A. e FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN: Paulus, 2010.

FERREIRA, Michelle Dantas; GUEDES, Adrienne Ogêda. **O professor de educação infantil, a arte e a educação estética**: percursos de um grupo de pesquisa. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 38., 2017, Niterói, RJ. Anais. ISSN: 2447-2808. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT07_689.pdf> Acesso em 21 jul 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 52 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

_____. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Educador, educa a dor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

_____. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico**: o caso do Observatório da Cultura Infantil - OBECI. 2019. 346f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Projeto Ateliê**: uma tessitura protagonizada pela triangulação família, escola e criança. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2020.

FORTIN, Sylvie; GOSSELIN, Pierre. **Considerações metodológicas para a pesquisa em arte no meio acadêmico**. ARJ – Art Research Journal: Revista de Pesquisa em Artes, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1–17, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/5256>. Acesso em: 31 jul. 2024.

GADAMER, Hans-Georg. **Hermenêutica em retrospectiva**: a virada hermenêutica. Petrópolis: Vozes, 2007.

GARDNER, Howard. Prólogo. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

GANDINI, Lella. O professor observador: a observação como uma ferramenta recíproca do desenvolvimento profissional. Uma entrevista com Amélia Gambetti. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: A abordagem de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016.

_____. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

_____. HILL, Lynn; CADWELL, Louise; SCHWALL, Charles. **O papel do ateliê na educação infantil**: a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GUERRA, Monica. **As mais pequenas coisas**: a exploração como experiência educativa. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

GOLDBERG, Luciane Germano. **Autobiografismo**: desenho infantil e biografização com crianças em situação de acolhimento institucional. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação, Fortaleza, 2016.

GOODSON, Igor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In. NÓVOA, Antônio (org.) **Vidas de professores**. Portugal: Porto editora, 2013.

HERMANN, Nadja. A abertura ao outro. In: HERMANN, N. (Org.). **Ética e Educação**: outra sensibilidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção Temas & Educação).

HOLM, Anna Marie. **Eco-arte com crianças**. São Paulo: Ultra Graphic Gráfica e Editora, 2015.

_____. **Fazer e pensar arte**. São Paulo: Museu de Arte Moderna, 2005.

_____. **A energia criativa natural**. Pro-Posições, Campinas, SP, v. 15, n. 1, p. 83–95, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643844>. Acesso em: 10 fev. 2025.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOYUELOS, Alfredo. **A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. São Paulo: Phorte, 2020.

_____. **A ética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. São Paulo: Phorte, 2021.

_____. **Loris Malaguzzi**: uma biografia pedagógica. São Paulo: Phorte, 2023.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som; um manual prático**. Entrevista narrativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **O caminhar para si**: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. Entrevistador: Margaréte May Berkenbrock-Rosito. Revista @mbienteeducação. São Paulo.v. 2 n. 2. P. 136-139. ago/dez 2009.

_____. Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 5, n. 13, p. 40–54, 2020. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n13.p40-54. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/8423>. Acesso em: 9 dez. 2024.

_____. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Educação, vol. XXX, no. 63, 2007, pp.413-438. Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84806302>

_____. **As figuras de ligação nos relatos de formação**: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, maio/ago. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200012> Acesso em: 01 maio 2024.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KRAMER, Sônia. **Profissionais da educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

LEITE, Maria Isabel.; OSTETTO, Luciana Esmeralda. Formação de professores: o convite da arte. In: LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Arte, infância e formação de professores**: autoria e transgressão. 7. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2015. (Coleção Ágere) Edição do Kindle.

_____. Educação e cinema: um recorte sobre o papel cultural dos festivais. In: LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Arte, infância e formação de professores**: autoria e transgressão. 7. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2015. (Coleção Ágere) Edição do Kindle.

MACCAFERRI, Elena; STURLONI, Stefano. **La scuola atelier diffuso**: uno spazio come strumento educativo. Cooperazione Educativa. Edizioni Erickson, vol.64, n.4, dezembro, 2015. (pp. 17-21).

MACHADO, Marta Suiane Barbosa et al. **Contribuições do curso de especialização em docência na educação infantil da faculdade de educação (ufe) para uma prática pedagógica inclusiva**. Anais I CINTEDI. Campina Grande: Realize Editora, 2014. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/8610>>. Acesso em: 04 set. 2024.

MAIA, Danielly Patrício Ferreira; VILAR, Jammes Ferreira Mendes; ARAÚJO, Regina Cláudia Castro de. Implantação e implementação do Projeto e do Espaço Ateliê no CEI Maria de Carvalho Martins II. In: FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Projeto Ateliê: uma tessitura protagonizada pela triangulação família, escola e criança**. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2020.

MAINARDES, Jefferson. **A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais**. Atos de Pesquisa em Educação, [S. L.J. v. 1. n. 2, p. 94-105, 2007. DOI:10.7867/1809-0354.2006v1n2p94-105. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/ atosdepesquisa/article/view/34>. Acesso em: 16 set. 2024.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016.

_____. **Se l'atelier è dentro una longa storia e da un progetto educativo**. Entrevista a Loris Malaguzzi a cura di Enzo Catini, docente di educazione artistica. Zerosei, (febbraio 1988). (pp. 26-31).

_____. **Your image of the child: where teaching begins**. RANKIN, Baji; MORROW, Leslie; GANDINI, Lella. (NAREA: North American Reggio Emilia Alliance). Seminar presented by Professor Loris Malaguzzi. Reggio Emilia, June de 1993.

_____. "Che io infilassi la strada dell'insegnare". En ARTIOLI, L. **Che io infilassi la strada dell'insegnare**, Ricerche Storiche, n. 84 (Mayo, 1998), 44-54.

_____. **Uma viagem nos direitos das crianças**. Reggio Emilia na Itália. São Paulo: Solisluna Editora - Selo Emília, 2023.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. **Arte, só na aula de arte?** Educação, [S. l.], v. 34, n. 3, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucreb.br/faced/article/view/9516>.

MARQUES, Valéria; SATRIANO, Cecília. **Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa**. Linhas Críticas, Brasília, v. 23, n. 51, p. 369-386, set. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.2017/lcv23n51.369>. Acesso em: 23 ago. 2024.

MELLO, Suely Amaral. **As linguagens expressivas como formas específicas de a criança se relacionar com o mundo**. Suely Amaral Mello entrevistada por Suzana Marcolino. Em Aberto, Brasília, v. 34, n. 110, p. 181-197, jan. abr. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MOMOLI, Daniel; EGAS, Olga. **A dimensão estética na formação dos pedagogos**. Revista Trama Interdisciplinar, [S. l.], v. 6, n. 2, 2016. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/8341>. Acesso em: 12 set. 2024.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In. NÓVOA, Antônio (org.) **Vidas de professores**. Portugal: Porto editora, 2013.

MORELLI, Ugo. **Mente e beleza: arte, criatividade e inovação**. Allemandi: Turim, 2024.

MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter. Narrativas de vida: fundamentos de uma dimensão metodológica. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna-Barreto (orgs). **A Aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

MOTTA, Xênia Fróes da. **Entre o visível e o invisível: Tempos e espaços da arte nas narrativas de professoras da Educação Infantil**. Tese (doutorado) - Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói, 2022.

NÓVOA, Antônio (org.) **Vidas de professores**. Portugal: Porto editora, 2013.

_____. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 2014.

OLINDA, Ercília Maria Braga de; PINTO, Elismaria Catarina Barros. **O círculo reflexivo biográfico na pesquisa com jovens da periferia de Maracanaú-CE**. Revista @mbienteeducação. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n.2, p. 263-286 mai/ago 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Apresentação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezatto (org.). **Pedagogia (s) da Infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. **O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação**. Portugal: Porto Editora, 2011.

_____. GAMBÔA, Rosário. **O trabalho de projetos na pedagogia-em-participação**. Portugal: Porto Editora, 2011.

_____. **Educação em creche: participação e diversidade**. Portugal: Porto Editora, 2013.

_____. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezatto (org.). **Pedagogia (s) da Infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. **Associação Criança**: um contexto de formação em contexto. Braga: Livraria Minho, 2001.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **No novelo da memória, atravessamentos do sensível**: tornar-se. *Revista Digital do LAV*, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 166–191, 2018. DOI: 10.5902/1983734833904. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/33904>. Acesso em: 23 ago. 2024.

_____. **Articular saberes, qualificar práticas**: contribuições da Universidade à formação dos profissionais de educação infantil. *Perspectiva*, [S. l.], v. 15, n. 28, p. 11–20, 1997. DOI: 10.5007/90x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10613>. Acesso em: 15 mar. 2025.

_____. Para encantar, é preciso encantar-se: danças circulares na formação de professores. *Cad. CEDES*, v.30, n. 80, Campinas, jan./abr. 2010.

_____. **Registros na educação infantil**: pesquisa e prática pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2017.

_____. FOLQUE, Maria Assunção; BEZELGA, Isabel. **Além de um programa curricular**: a formação estética de professoras/educadoras das infâncias. *Revista Educação e Fronteiras*, v.9, n.27, p.23-35, 2019. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/12609>.> Acesso em 16 out. 2024.

_____. SEIXAS, Cristiana Garcez dos Santos. **Espaço, arte e expressão na formação docente**: iluminuras do sensível. *PERSPECTIVA*. *Revista do Centro de Ciências da Educação*. Volume 39, n. 3 - p. 01 - 24, jul. /set. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/70456/46115/297070>> Acesso em 02 jul 2024.

_____. **Texturas da prática**: narrativas de uma pedagoga sobre arte na formação docente. *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 482-508, maio/ago. 2021. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/117514>> Acesso em 12 jun. 2024.

_____. MAIA, Marta; CALLAI, Cristiana. **Formação, educação e arte**: tessituras em pesquisa e prática docente. Campinas, SP: Papirus Editora, 2023.

_____. FOLQUE, Maria Assunção; LEAL, Eva; ARESTA, Fátima; MELO, Isabel. **Arte e prática pedagógica na educação infantil**: narrativas de educadoras. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, [S. l.], v.9, n.24, p.e1203, 2024. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2024.v9.n24.e1203. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/17368>. Acesso em: 3 mar. 2025.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1977.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. **Entre a vida e a formação**: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização Educação em Revista - UFMG, vol. 27, núm. 1, abril, 2011, pp. 369-386. Acesso em: 2 ago. 2024.

_____. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista (Orgs.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

_____. GASPAR. Mônica Maria Gadêlha. Acompanhamento e dispositivos de mediação biográfica: memorial de formação, grupos reflexivos e diário de acompanhamento In: PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino de. **Pesquisa (auto)biográfica**: narrativas de si e formação. 1.ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

_____. Prefácio à edição em língua portuguesa. In: DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PAIVA, Ana Carine dos Santos de Sousa. **"O que nos une é mais forte do que o que nos separa"**: A construção das identidades docentes a partir das interações entre professoras no contexto da Educação Infantil. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2022.

PERISSÉ, Gabriel. **Estética & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. A formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa; MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. **Docência em Arte no contexto da BNCC**: É preciso reinventar o ensino/aprendizagem em Arte? Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 220-231, maio/ago. 2018.

PINHO, Francisca Francineide de. **A criança como sujeito de direitos**: Notas para uma avaliação da política de educação infantil do município de Fortaleza. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2014.

PINEAU, Gaston. **As histórias de vida em formação**: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 32, n. 2, p. 329-343, 2006. DOI: 10.1590/S1517-97022006000200009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28013>. Acesso em: 9 dez. 2024.

_____. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A. e FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN: Paulus, 2010.

PONTES, G. **Arte na educação da infância**: saberes e práticas da educação estética. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/70604>. Acesso em 17 dez. 2024.

RABITTI, Giordana. **À procura da dimensão perdida**: uma escola de infância de Reggio Emilia / Giordana Rabitti; trad. Alba Olmi. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

REGGIO CHILDREN. **As cem linguagens das crianças**. Barcelona: Rosa Sensat, 2005.

RINALDI, Carla. A pedagogia da escuta: uma prática para a negociação e a democracia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016.

_____. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

REY, P. Por uma abordagem metodológica da pesquisa em artes visuais. In: BRITES, Blanca; TESSLER, Elida (Org.) **O meio como ponto zero**: metodologia da pesquisa em artes plásticas. Porto Alegre: E. Universidade/UFRGS, 2002.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Campinas, SP: UNICAMP, 1998. Tese (Doutorado em Educação).

_____. **A pedagogia e a educação infantil**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 16, p. 27-34, abr. 2001. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782001000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 out. 2024.

ROLDÁN, Joaquín; VIADEL, Ricardo Marín. **Metodologías artísticas de investigación en educación**. Ediciones Aljibe, 2012.

SANTOS, Ana Maria; RODRIGUES, Gilvania Rocha. Descortinando o olhar: as contribuições do Projeto Ateliê para a formação docente na perspectiva de duas professoras. In: FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Projeto Ateliê**: uma tessitura protagonizada pela triangulação família, escola e criança. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2020.

SANTOS, Marlene Oliveira dos. **Currículos praticados com bebês**: professoras com a palavra. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

SARUÊ, Sarita Mucinic. **Janusz Korczak**: uma vida em defesa da infância. 1. ed. - São Paulo: Summus, 2022. Edição do Kindle.

SCHAFER, Murray Reymond. **O ouvido pensante**. São Paulo, Unesp, 2011.

SCHÜTZE, Fritz. 1992. **Biography analysis on the empirical base of autobiographical narratives: how to analyse autobiographical narrative interviews** - part 1. Disponível em: <https://docplayer.net/35398769-Biography-analysis-on-the-empirical-base-of-autobiographical-narratives-how-to-analyse-autobiographical-narrative-interviews-part-i.html> Acesso em: 10 mai. 2024.

SIMÕES, Ana Paula dos Santos. Projeto Ateliê na Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza: uma trama fiada por muitas mãos. In: FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Projeto Ateliê: uma tessitura protagonizada pela triangulação família, escola e criança**. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2020.

SILVA, Greice Duarte de Brito. **De dentro pra fora, de fora pra dentro**: itinerários de formação estética de professoras da educação infantil. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação, 2017.

SILVA, Vilma Justina da. **Ateliês de espaços efêmeros na formação estética docente**: atravessamentos e ressonâncias. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação, 2022.

SOARES, Natália Fernandes. **Outras infâncias**: a situação social das crianças atendidas numa comissão de proteção de menores. Portugal: Centro de Estudo da Criança, Universidade do Minho, 2001.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. Edição do Kindle.

SOUZA, Elizeu Clementino. Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação. In. PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. **(Auto)biografia**: formação, territórios e saberes. Natal, RN: EDUFRRN, 2008.

SOUZA, Flávia Maria Rufino. A relevância da parceria escola e comunidade na promoção de um espaço promotor de aprendizagens. In: FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Projeto Ateliê: uma tessitura protagonizada pela triangulação família, escola e criança**. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2020.

SOARES, Natália Fernandes. **Outras infâncias**: a situação social das crianças atendidas numa comissão de proteção de menores. Portugal: Centro de Estudo da Criança, Universidade do Minho, 2001.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDOS, Anna. A mão da educadora. In: FALK, Judit. (org.) **Abordagem Pikler**: educação Infantil. Coleção Primeira Infância - educar de 0 a 6 anos. São Paulo: Omnisciência, 2010.

TIRIBA, Léa. **Educação Infantil como direito e alegria**: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. São Paulo: Paz & Terra, 2021.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2003.

VECCHI, Vea. **Arte e criatividade em Reggio Emilia**: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. 1.ed. São Paulo: Phorte, 2017.

_____. Estética e aprendizagem. In: HOYUELOS, Alfredo. **A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. São Paulo: Phorte, 2020.

_____. POI, Sara de. **Ritratto di un atelier**: luoghi aperto all'invenzione. Dida. Consigli di lettura. Edizioni Erickson, vol.4, n.10, maggio, 2021.

_____. O papel do atelierista. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. (Coleção Educação Crítica)

APÊNDICE A - DIÁRIO DE ITINERÂNCIA “CAMINHOS DA TERRA: ARTESANIAS NA PRODUÇÃO DE PIGMENTOS TERROSOS” PRODUTO ARTÍSTICO ELABORADO COMO EXIGÊNCIA DO MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTE

Este produto poderá ser visualizado em formato de revista, basta apontar a câmera do seu celular para o qrcode que será encaminhado para o link em que o documento está hospedado. Caso prefira, essa pesquisa artística se encontra na íntegra, logo abaixo, nas páginas subsequentes.





VÍDEO: PRODUÇÃO DE GEOTINTAS



Papel entre memórias, ideias, desenhos, ^{meto foras} Palavras
 • Pesquisa artística desenvolvida durante o período de 2023 a 2025.
 o método em artes no período de 2023 a 2025.



"Há um passado no meu presente.
 O sol bem quente lá no meu quintal.
 Toda vez que a brisa me arrebolha,
 e nem me dá a mão."
 (Milton Nascimento)

"tellus"
(latim) ←

→ território, solo

TERRA → ancestralidade

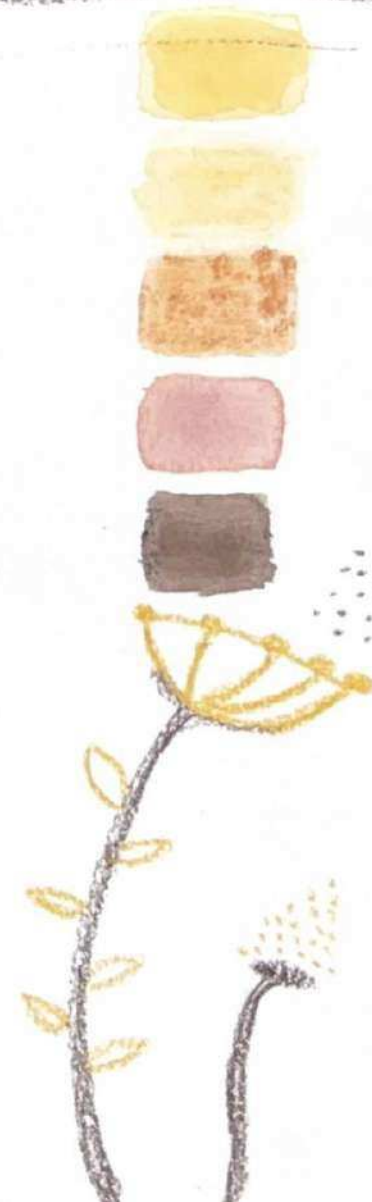
↓
mareas

↳ arte
↳ raízes

- eriar ou produzir
- grãos, pigmentos, tonalidades
- gestintas: arte de produzir tinta à base de solo
- manifestações de beleza e sensibilidade através das tintas noturnas

→ solos nordestinos

{ Quorimiranga / CE
Serra da Capivara / PI
Ilha de Itaparica / BA



Este produto artístico é o meu diário de itinerância
(Barbier, 2007) como parte desta Pesquisa Educacional
Baseada em Artes (Bernandez 2020; Evers e Boroni, 2006).
É um caderno como lugar de existência e de linguagem
poética, artística e reflexiva desta pesquisadora-artista.

Contém:
① escritos

pensamentos

metáforas

trechos de livros

e músicas



ideias

② desenhos autorais
com igê tintas



TERRA GEOTINTAS

> produção das tintas naturais:

- ① coleta de terra-bombró durante viagens na Serra de Guarumiranga, Serra da Espinhaçosa e Ilha de Itaparica.
- ② Macerar os pedregos de terra-bombró em pequenos fragmentos 
- ③ Peneirar para separar a terra de outros resíduos 

- ④ lavar a terra e, depois, filtrar em um tecido de algodão.



- ⑤ Decantar a terra da água. Depois com uma concha separa a água da terra.
- ⑥ Secar a terra.
- ⑦ macerar a terra seca em um pilão até virar pó.
- ⑧ misturar o pó fino com água fervida, gota de mel e goma de pelvilho com uma moleta para obter a tinta.

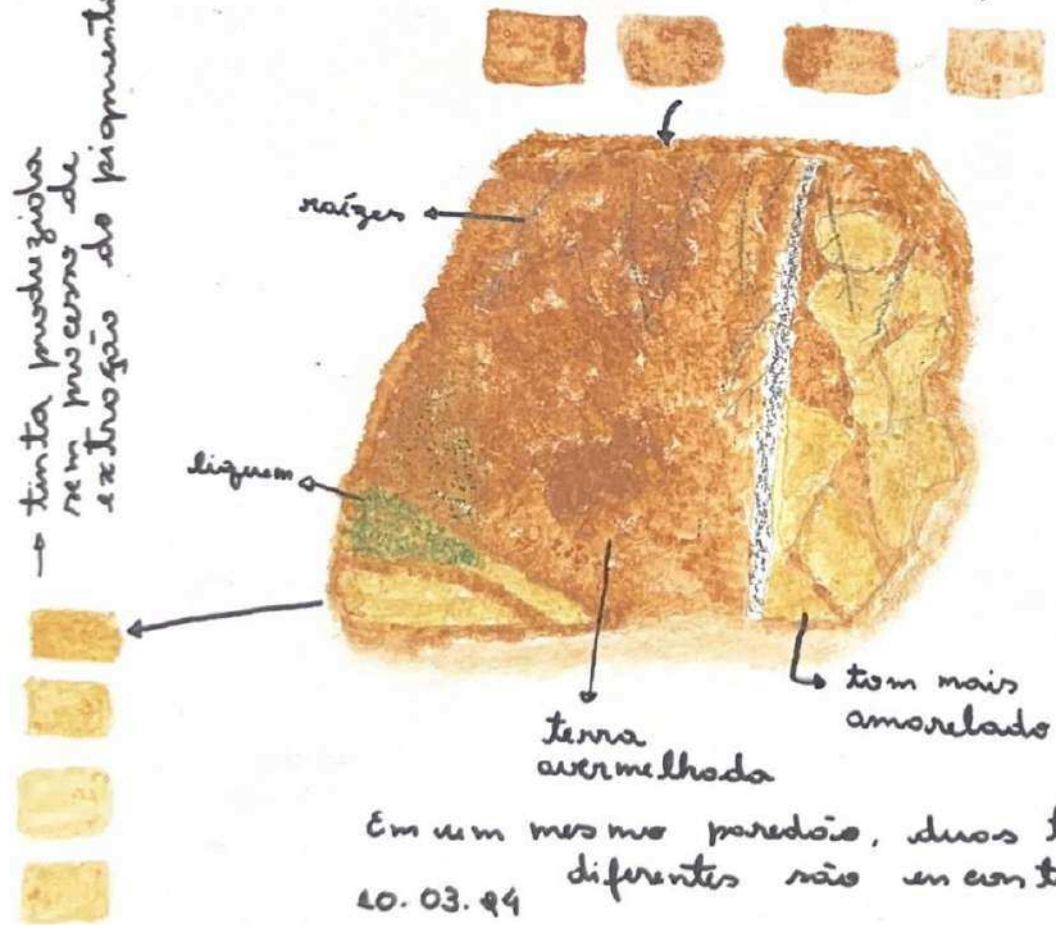


Expedição Serra de Guaramiranga / CE

As terra coletada na Serra de Guaramiranga / CE, transformou-se em tintas utilizadas para criar a série Cominhos de Guara.

tinta produzida
em processo de
extração de pigmento

→ pigmento extraído da terra (água + pigmento)



O pigmento tende a clarear com o passar dos dias da pintura, como fixar / estabilizar...

terra + água + cola branca

terra + água + bicarbonato

terra + água + goma arábica

| | | |
|--|--|--|
|  |  |  |
| cola | goma arábica | bicarbonato |

- Ceará
- vegetação diversificada
- presença de caulim, tipo de argila
- região serrana
- área de proteção ambiental

Em um mesmo pedaço, duas tonalidades diferentes são encontradas.
10.03.94

Poética da terra

Por que pesquisar sobre a terra?

A terra é a base da vida e a relação do ser humano com essa matéria cria um senso de identidade e pertencimento com o seu corpo, que tem tanto o atrito e a dureza como o acolchoado, o acolhimento das areias e da

ARRETT

BARRO







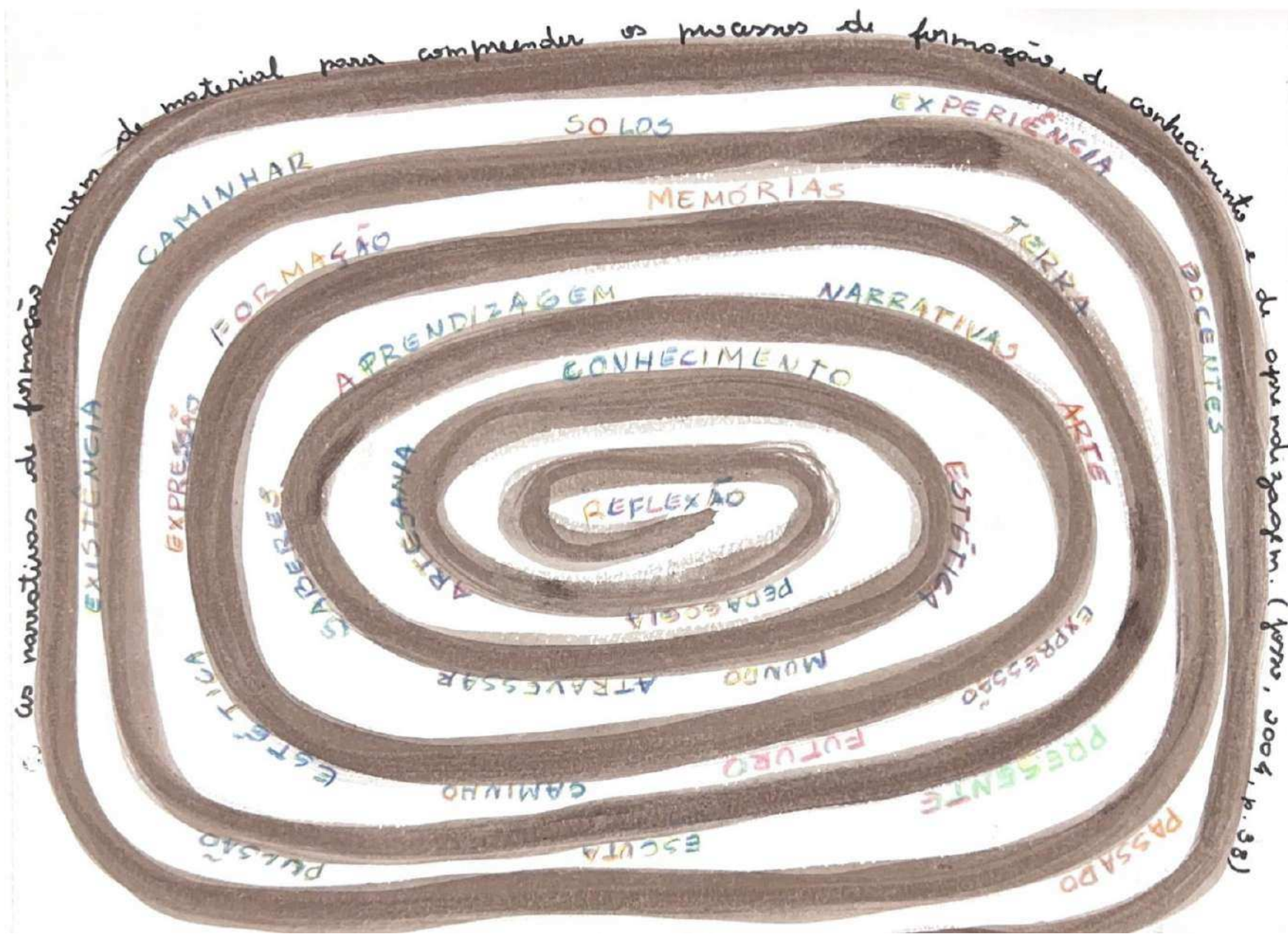
Série: Caminhos de Guara

Upê Amarelo



Série: Caminhos de Guara

Isocente - Guerreiro





Série: Caminhos de Guara

Paisagem.



Série: Caminhos de Quora

Lescansar.

Expedição ao
Parque Nacional da
Serra da Espinha

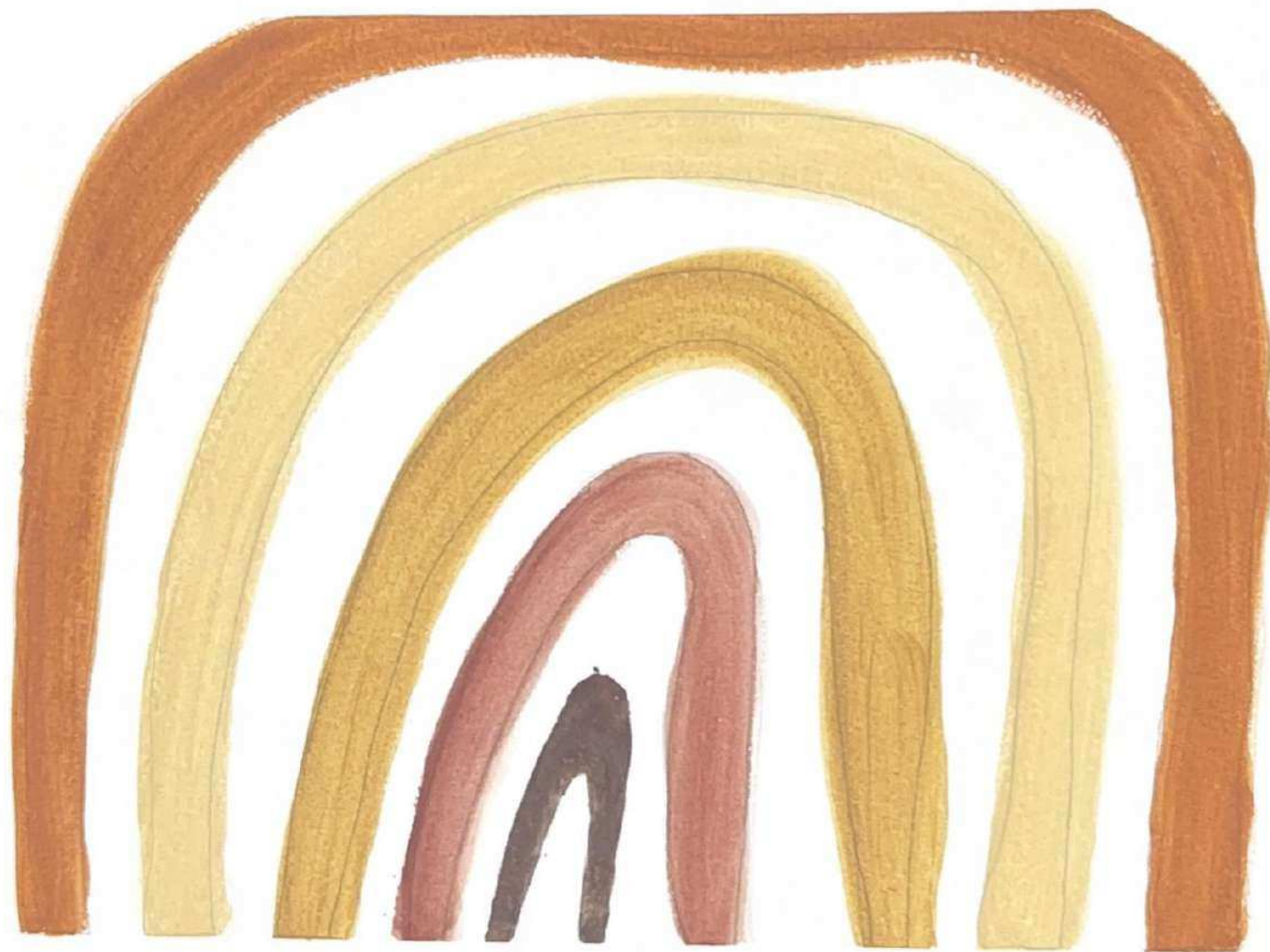
- Piauí
- Localização: Caatinga
- 1300 sítios de pinturas
rupestres catalogados
- Mede Quilom
- Pinturas tem datação de
3.500 a 12.000 mil anos

- Representam o cotidiano por meio dos desenhos
- Tradição nordeste: pintura com movimento
- Tradição agreste: pintura sem movimento





Entra em cena um sujeito que se torna autor
ao pensar na sua existencialidade (p. 110, 2010).



Série: Caminhos da Copixara

Do chão à tela



Série: Caminhos da Copivara

Florescer



Série: Caminhos da Copivora

Corpo em flor



Série: Caminhos da Copivora

Troubrrria.

O que é o princípio estético?
Essa foi uma pergunta que moveu o diálogo
com autores e a pesquisa

construção
de
conhecimento
> descobrir formas
complexas do
pensamento das
crianças

busca da
beleza, harmonia
& sensibilidade

(transgressão)

ESTÉTICA

instrumento poderoso
que revela o essencial
e conecta o aprendizagens

pedagogia
participativa e
democrática

ateliê: lugar de
criação, invenção,
arte, pesquisa pela
invenção

↳ escola "como um grande ateliê"
↳ valor à: criatividade, estética
maravilhamento, deslumbramento

linguagens
expressivas

- formas de expressão múltiplas
- comunicação
- metáforas (uma nova linguagem)
- simbólica

provocar continuamente
as crianças em
busca de significado

o papel da escola
> espaço amável,
habitável, de
bem-estar
> lugar de cultura,
de conhecimentos e
de relações

ser um ambiente
de possibilidades
e de prozer

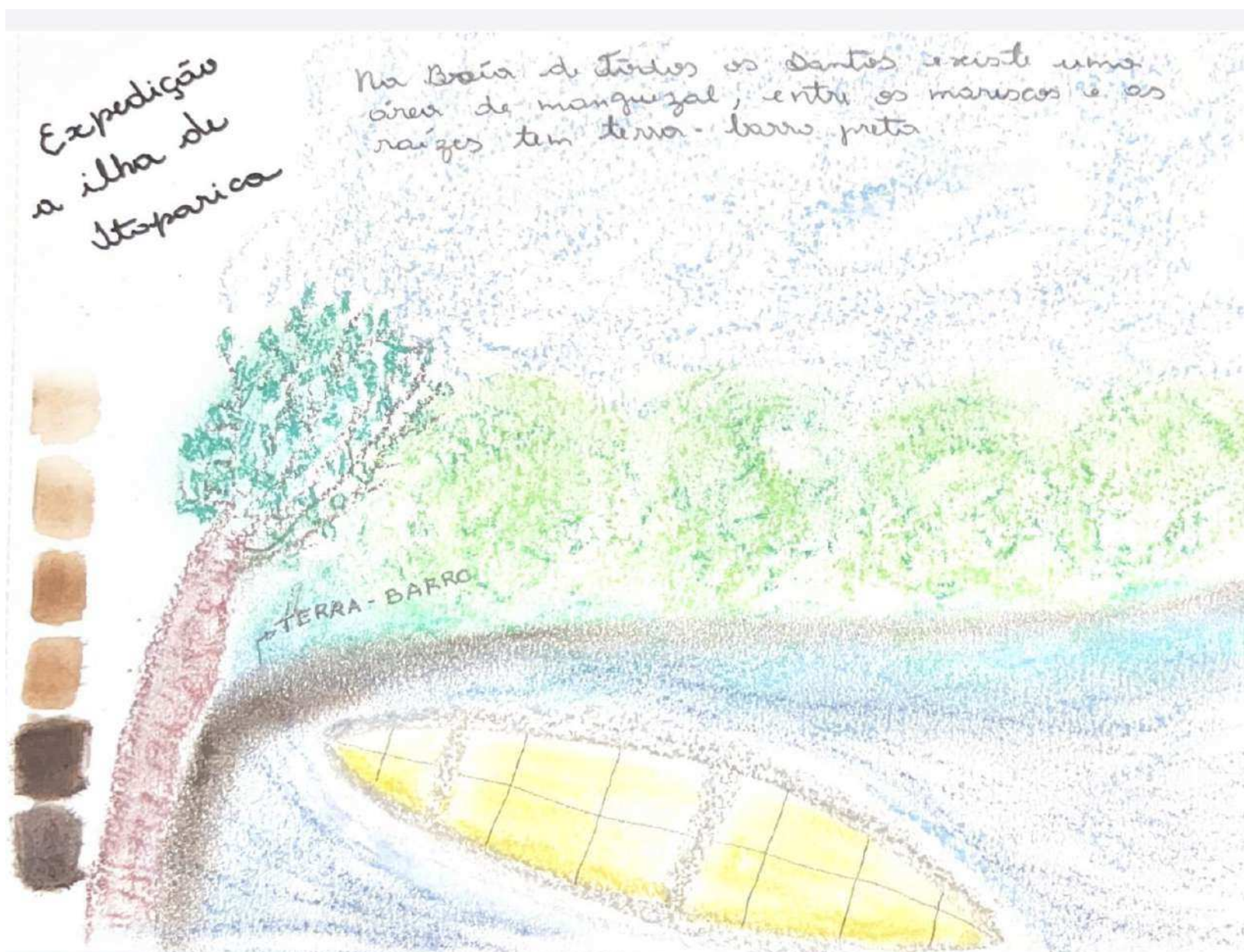
redução
estética

cria uma ressonância
com o mundo

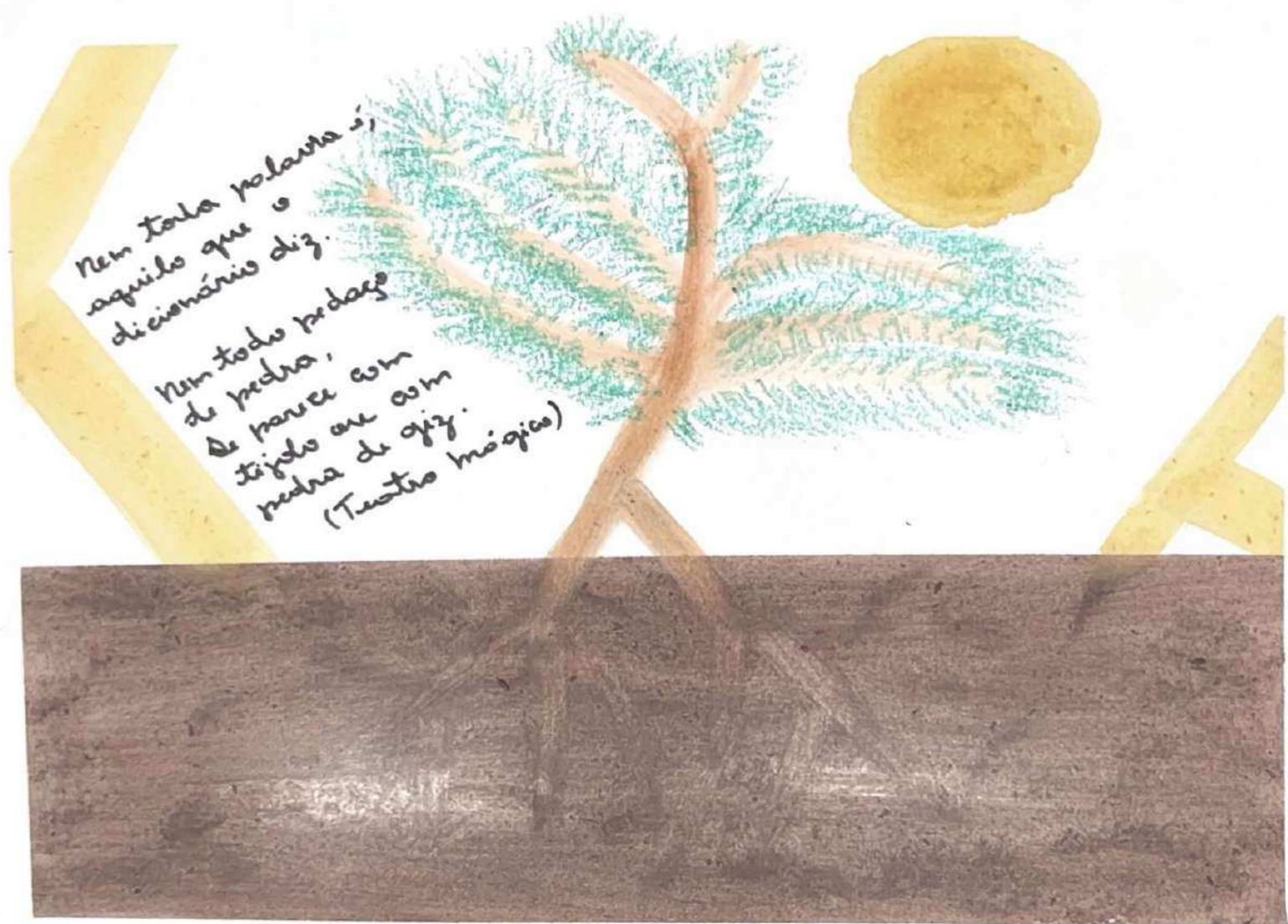
comença com
a experiência

criança criança









Nem toda palavra é,
aquilo que o
dicionário diz.

Nem todo pedaço
de pedra,
se parece com
tijolo ou com
pedra de giz.
(Teatro mágico)

Série: Caminhos de Itaparica

murados



APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PROFESSORA PARTICIPANTE**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Estou realizando uma pesquisa intitulada “**Poéticas da docência: a arte e a formação estética nas narrativas (auto)biográficas de professoras da Educação Infantil**”, cujo objetivo principal é: compreender os atravessamentos da arte e da dimensão estética no processo formativo das professoras de Educação Infantil, da infância à docência, através de narrativa (auto)biográfica. Para que esse objetivo seja materializado, você está sendo convidado(a) a participar dessa pesquisa. Entretanto, você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos. Se o(a) senhor(a) consentir, durante a entrevista será utilizado gravador para melhor compreensão dos dados coletados e câmera fotográfica. Informamos que não haverá qualquer tipo de divulgação relacionada à sua intimidade. Caso aceite participar, por gentileza, assine esse documento que possui duas vias: uma ficará com o(a) senhor(a) e a outra com o(a) pesquisador(a). Ainda é necessário esclarecer que: 1º a construção de dados desta pesquisa, não envolve riscos, todavia a mesma percorrerá pelos caminhos da memória, podendo deixar o(a) senhor(a) mais sensibilizado e emotivo. Caso ocorra qualquer desconforto emocional, a entrevista poderá ser interrompida. A qualquer momento o(a) senhor(a) poderá desistir de participar da pesquisa sem qualquer prejuízo. 2º) será permitido o acesso às informações sobre procedimentos relacionados à pesquisa em pauta. 3º) as despesas decorrentes da realização da pesquisa serão de responsabilidade exclusiva do pesquisador. 4º) somente após ter sido devidamente esclarecida e ter entendido o que foi explicado, deverá assinar este documento.

Fortaleza, _____ de _____ de 2025.

Assinatura do(a) professor(a)

Francisca Paloma Almeida Vital - Pesquisadora

APÊNDICE C - TERMO DE ANUÊNCIA PARA A GESTÃO DA ESCOLA**TERMO DE ANUÊNCIA**

Solicitamos autorização institucional para a realização da pesquisa intitulada “**Poéticas da docência: a arte e a formação estética nas narrativas (auto)biográficas de professoras da Educação Infantil**”, a ser realizada com uma professora efetiva que atua na unidade escolar pela pesquisadora Francisca Paloma Almeida Vital, mestranda em Artes pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará - IFCE, sob a orientação da professora orientadora Luciane Goldberg, que tem como objetivo principal compreender os atravessamentos da arte e da dimensão estética no processo formativo das professoras de Educação Infantil, da infância à docência, através de narrativa (auto)biográfica. A pesquisa utilizará os princípios metodológicos da Pesquisa Auto(biográfica) em Educação, tendo como instrumentos a Entrevista Narrativa. Asseguramos que os dados coletados nesta instituição serão utilizados tão somente para a realização deste estudo e mantidos em sigilo absoluto.

Fortaleza, _____ de _____ de 2025.

Assinatura do(a) diretor(a):

Francisca Paloma Almeida Vital - Pesquisadora